

Lehrbuch der Personalpsychologie

Lehrbuch der Personalpsychologie

herausgegeben von
Heinz Schuler



Hogrefe . Verlag für Psychologie
Göttingen . Bern . Toronto . Seattle

Prof. Dr. Heinz Schuler, geb. 1945 in Wien, Studium der Psychologie und Philosophie in München, Promotion 1973 und Habilitation 1978 in Augsburg. Nach Auslandsaufenthalten 1979 Professor und Institutsvorstand in Erlangen, seit 1982 Inhaber des Lehrstuhls für Psychologie der Universität Hohenheim, daneben Wissenschaftlicher Leiter der S & F Personalpsychologie Managementberatung in Stuttgart. *Arbeitsschwerpunkte*: Organisations- und Personalpsychologie, insbesondere Berufseignungsdiagnostik und Leistungsforschung.

Wissenschaftliche Redaktion: Dipl.-Kfm., Dipl.-Psych. Peter M. Muck, Stuttgart

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Ein Titeldatensatz für diese Publikation ist bei
Der Deutschen Bibliothek erhältlich.

© by Hogrefe-Verlag, Göttingen • Bern • Toronto • Seattle 2001
Rohnsweg 25, D-37085 Göttingen

<http://www.hogrefe.de>

Aktuelle Informationen . Weitere Titel zum Thema . Ergänzende Materialien



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: schmidtgrafik göttingen
Druck: Schlütersche GmbH & Co. KG Verlag und Druckerei
Printed in Germany
Auf säurefreiem Papier gedruckt

ISBN 3-8017-0944-2

Inhalt

I. Person – Arbeit – Organisation

1. Gegenstandsbereich und Aufgaben der Personalpsychologie3
Heinz Schuler
2. Die Bedeutung von Arbeit15
Lutz von Rosenstiel
3. Arbeits- und Anforderungsanalyse43
Heinz Schuler
4. Personalmarketing63
Klaus Moser und Jeannette Zempel

II. Berufseignungsdiagnostik

5. Konstruktorientierte Verfahren der Personalauswahl93
Heinz Schuler und Stefan Höft
6. Simulationsorientierte Verfahren der Personalauswahl135
Stefan Höft und Uwe Funke
7. Biographieorientierte Verfahren der Personalauswahl175
Heinz Schuler und Bernd Marcus

III. Personalentwicklung

8. Berufliche und organisationale Sozialisation215
Klaus Moser und Renate Schmook
9. Wissensorientierte Verfahren der Personalentwicklung241
Karlheinz Sonntag und Niclas Schaper
10. Verhaltensorientierte Verfahren der Personalentwicklung265
Karlheinz Sonntag und Ralf Stegmaier
11. Förderung von Innovationen289
Andreas Guldin

IV. Führung und Führungsinstrumente

12. Führung317
Lutz von Rosenstiel
13. Motivierung349
Friedemann W. Nerdinger
14. Mitarbeiterbefragungen373
Ingwer Borg

15. Leistungsbeurteilung	397
<i>Bernd Marcus und Heinz Schuler</i>	
16. Mitarbeitergespräche	433
<i>Regina Fiege, Peter M. Muck und Heinz Schuler</i>	

V. Arbeit in und mit Gruppen

17. Gruppenarbeit	483
<i>Jürgen Wegge</i>	
18. Das Management von Arbeitsgruppen	509
<i>Uwe Kleinbeck</i>	

VI. Weitere personalpsychologische Aufgabenfelder

19. Problemfelder des internationalen Personaleinsatzes	533
<i>Torsten M. Kühlmann und Günter K. Stahl</i>	
20. Gesundheit und Arbeitsschutz	559
<i>Dieter Zapf und Christian Dormann</i>	
21. Ausgliederung aus dem Berufsleben	589
<i>Renate Schmook</i>	
22. Erfolgsüberprüfung personalpsychologischer Arbeit	617
<i>Stefan Höft</i>	

Autorenverzeichnis	653
---------------------------------	------------

Sachregister	657
---------------------------	------------

Teil I:

Person – Arbeit – Organisation

Die Kapitel des *Lehrbuchs der Personalpsychologie* sind zu sechs Teilen zusammengefaßt. Gegenstand des ersten Teils ist nach der Vorstellung des Fachgebiets *Personalpsychologie* die Frage nach dem Zusammenpassen und Zusammenfinden von Mensch und Arbeitsorganisation.

Im ersten Kapitel wird zunächst der *Gegenstandsbereich* dieses Fachgebiets umrissen. Zwar ist die Bezeichnung als solche neu und mit ihr die konsequente Bündelung zu einem zusammenhängenden Aufgabengebiet. Die mit „Personalpsychologie“ bezeichneten Aufgaben zählen aber seit längerem zum Kernbestand dessen, womit Arbeits- und Organisationspsychologen sowie Vertreter verwandter Disziplinen beschäftigt sind. Auch eine Überschneidung mit dem Fachgebiet „Berufspsychologie“ wird konstatiert sowie eine enge Beziehung zum Aufgabenbereich „Personalwesen“. Die Personalpsychologie konzentriert sich auf das, was im Kernbereich psychologischer Kompetenz liegt, auf die Person und ihre Funktionsabläufe. Die in der Organisationspsychologie traditionelle Orientierung an der Sozialpsychologie als Grundlagenwissenschaft erfährt in der Personalpsychologie eine ergänzende Orientierung an der Differentiellen Psychologie. Hier steht also wirklich der Mensch, das Individuum, im Mittelpunkt der Betrachtung – sowohl im Sinne der sachlichen Konzentration wie in dem der respektvollen Haltung gegenüber dem arbeitenden Menschen. Es wäre ein Zeichen mangelnder Ambiguitätstoleranz, hierin einen Gegensatz zu einem grundsätzlich naturwissenschaftlichen Verständnis von Funktionszusammenhängen zu sehen. Wenn hier argumentiert wird, daß kumulative Erkenntnis vor allem durch eine methodische Orientierung zu erreichen ist, die sich an Arbeitsprinzipien der Naturwissenschaften anlehnt, so wird dabei nicht verkannt, daß das Fachgebiet Personalpsychologie durch eine Pluralität von Auffassungen gekennzeichnet ist, die sich ihrer Herkunft nach auch aus geistes- und sozialwissenschaftlichen Traditionen ableiten.

Im zweiten Kapitel werden *Bedeutung und Funktionen der Erwerbsarbeit* für Selbstverständnis, Befinden, Gesundheit und soziale Rolle des Menschen erörtert. Ob Arbeit kompetent und glücklich oder entfremdet und krank macht, hängt sowohl von personalen Bedingungen als auch von solchen des Arbeitsinhalts und der Arbeitsumgebung ab. Welche Bedeutung sie für uns hat, erkennen wir manchmal erst, wenn sie uns verloren geht. Die Veränderung von Arbeitsformen und Arbeitsorganisation verändert die Anforderungen an den einzelnen und vielleicht auch wieder – wie einst die Herausbildung industrieller Arbeitsformen – Charakteristika der Sozialstruktur. Hält der Trend zur Verschiebung des Arbeitsvolumens vom industriellen zum Dienstleistungssektor an und wachsen die Anforderungen an die prozentual geringer werdende Zahl der Beschäftigten weiter, dann könnte es, so wird argumentiert, dazu kommen, daß Arbeit zum Ausweis einer privilegierten sozialen Stellung wird.

Kapitel 3 beschäftigt sich mit einer wichtigen und oft vernachlässigten Grundlage vieler weiterer personalpsychologischer Aufgaben, mit der *Analyse der Tätigkeitsanforderungen*. In der Arbeitspsychologie hat die Arbeitstätigkeitsanalyse einen hohen Stand erreicht, wird zur Arbeitsgestaltung häufig eingesetzt und hat einen wichtigen Beitrag geleistet, Arbeitsvollzüge zu verändern. Anders in der Personalpsychologie: dort ist zwar das Anwendungsfeld nicht weniger breit und der Nutzen nicht geringer, aber die Durchführung von Anforderungsanalysen, die diese Bezeichnung verdienen, findet eher rhetorische Verbreitung als faktische. Dies zu verändern, soll dieses Lehrbuch einen Beitrag leisten. Deshalb wird in Kapitel 3 ein Schema vorgestellt, das zeigt, wie eng Anforderungen, Eignungsdiagnose, Personalentwicklung und Leistungsbeurteilung aufeinander bezogen sind.

Kapitel 1

Kapitel 2

Kapitel 3

Kapitel 4

Es gibt viele Möglichkeiten, Anforderungen so zu analysieren, daß die Ergebnisse für personalpsychologische Zwecke verwertbar sind. Werden methodisch anspruchsvolle Wege gewählt, so kann aus der Anforderungsanalyse ein Beitrag zu einer Theorie beruflicher Leistung resultieren. Den Anfang des facettenreichen Prozesses, Person und Organisation zusammenzubringen, stellt sie allemal dar.

Personalmarketing, das Bemühen, geeignete Mitarbeiter zu gewinnen und an die Organisation zu binden, wird bei hoher Arbeitslosigkeit oft für entbehrlich gehalten – ebenso wie Personalauswahl in Zeiten des Arbeitskräftemangels. Beide Annahmen sind gleichermaßen falsch, was sich besonders in einer Arbeitsmarktsituation zeigt, die beide Zustände verbindet. Schon in dieser ersten Phase innerhalb der Chronologie personalpsychologischer Tätigkeit erweist sich die Kenntnis der Anforderungen als unentbehrlich. Wie in Kapitel 4 aufgezeigt, steht zur wirksamen Ansprache potentieller Mitarbeiter eine Reihe von Methoden zur Verfügung, deren Wirksamkeit stark an die jeweilige Zielgruppe gebunden ist. Deshalb ist es wichtig, den Prozeß der Berufs- und Organisationswahl zu betrachten und die Erwartungen von Bewerbern an die Organisation zu kennen. Die Gestaltung des Auswahlprozesses kann für die Gewinnung von Bewerbern ausschlaggebend sein, noch mehr natürlich die der Arbeitsbedingungen, um Mitarbeiter längerfristig an die Organisation zu binden.

1 Gegenstandsbereich und Aufgaben der Personalpsychologie

von Heinz Schuler

Inhaltsübersicht	
1 Ein neuer Name für ein wachsendes Fachgebiet	4
2 Differentialpsychologische und naturwissenschaftliche Orientierung	6
3 Innovationen in der Personalpsychologie	8
4 Der Nutzen des Lehrbuchs	10
Zusammenfassung	11
Weiterführende Literatur	12
Literatur	12

Die Personalpsychologie betrachtet das Individuum in seinen Verhaltens-, Befindens-, Leistungs- und Entwicklungszusammenhängen als Mitarbeiter einer Organisation und ist damit ein Teilgebiet der Arbeits- und Organisationspsychologie.

1 Ein neuer Name für ein wachsendes Fachgebiet

Gegenstand der Personalpsychologie ist das Verhalten und Erleben des Menschen in Arbeit, Beruf und Organisation. Personalpsychologie weist sich damit als Teilgebiet der Arbeits- und Organisationspsychologie aus, und zwar als jenes Teilgebiet, das sich auf die Betrachtung des Individuums in seinen Verhaltens-, Befindens-, Leistungs- und Entwicklungszusammenhängen konzentriert, insbesondere in dessen Funktion als Mitarbeiter¹ eines Unternehmens oder einer Verwaltungsorganisation. Dementsprechend stehen jene Verhaltenssegmente im Vordergrund, die einen Berufs- und Leistungsbezug aufweisen. Im vorliegenden Text werden diese Bereiche sowohl aus der Perspektive des Individuums als auch aus jener der Organisation betrachtet.

Aus der Perspektive des Individuums betrachtet, sind es Berufs- und Organisationswahl, berufs- und tätigkeitsbezogene Interessen, Selbsteinschätzung von Fähigkeiten und anderen berufsrelevanten Merkmalen, Integration in eine Organisation und Bindung an sie, berufliches Lernen, produktives und auch kontraproduktives Verhalten, Leistung, Arbeits- und Leistungszufriedenheit, psychische und physische Gesundheit, Interaktion mit anderen Organisationsmitgliedern, persönliche und berufliche Entwicklung, berufliche Umorientierung, Arbeitslosigkeit, zeitweiliges und dauerhaftes Ausscheiden aus dem Berufsleben. Aus der Perspektive der Organisation sind im großen und ganzen die gleichen Sachverhalte Gegenstand des Interesses. Sie gewinnen aus dem institutionell bedingten Interessenhintergrund und der entsprechenden Betrachtungsweise ihre spezifische Akzentuierung und teilweise auch ihre eigene Terminologie: Bestimmung der Tätigkeitsanforderungen, Personalmarketing, Personalauswahl, Personalentscheidungen, betriebliche Sozialisation, Training und Personalentwicklung, Führung von Mitarbeitern, Förderung von Motivation und Commitment, Befragung von Mitarbeitern und individuelle Mitarbeitergespräche, Leistungsbeurteilung, Leitung und Koordination von Arbeitsgruppen, Gewährleistung von Gesundheit und Arbeitssicherheit, Teammanagement, Bewältigung von Kulturproblemen, Evaluation personalpsychologischer Methoden.

Mit dieser Auflistung wird in etwa auch der Inhalt des vorliegenden Lehrbuchs umrissen. Die schon genannten Einzelthemen sind hier zu sechs Themenbereichen gruppiert, deren Abfolge grob der Chronologie der Aufgaben in der Personalpsychologie entspricht oder, wiederum aus der anderen Perspektive, der Chronologie der Beziehung des Individuums zu einer Arbeitsorganisation.

Diese Auflistung zeigt auch, daß die Abgrenzung der Personalpsychologie von der Arbeits- und Organisationspsychologie nicht einfach ist. Immerhin gibt es einige Teilbereiche dieser Doppeldisziplin, die nicht zum Gegenstand der Personalpsychologie gehören, dies sind insbesondere die großen Bereiche Arbeit und Arbeitsgestaltung sowie Organisation inklusive Organisationstheorien, Organisationsentwicklung, Organisations-Umwelt-Beziehungen etc. Für das mittlere Aggregationsniveau der Gruppe gilt, daß es je nach Perspektive sowohl der Personal- als auch der übergeordneten Organisationspsychologie zugerechnet werden kann. Daraus ergibt sich eine Antwort auf die Frage der Abgrenzung des Lehrbuchs der Personalpsychologie gegenüber dem Lehrbuch Organisationspsychologie (Schuler, 1995a): Im vorliegenden Band sind die Gegenstände, die der Personalpsychologie zugerechnet werden können, gewissermaßen „unter die Lupe genommen“; über sie wird gründlichere und stärker unter diesem Gesichtspunkt fokussierte Information angeboten, ergänzt um eine Reihe zusätzlicher einschlägiger Themenbereiche. Weitere Besonderheiten des Gegenstandsbereichs ergeben sich aus den nachfolgenden Überlegungen.

Wer sich mit dem Fachgebiet „Berufpsychologie“ näher beschäftigt hat, wird feststellen, daß auch hierzu enge Beziehungen bestehen. Man kann die-

¹ Und natürlich als Mitarbeiterin: übliche Exkulpation erbeten

se Beziehungen sogar als so eng ansehen, daß der größte Teil des vorliegenden Lehrbuchs ebensogut auch den Titel „Berufspsychologie“ tragen könnte. Im Deutschen wurde diese Bezeichnung nur kurze Zeit benutzt, um ein eigenständiges Fachgebiet zu benennen: Die erste Auflage des Handbuchs der Betriebspsychologie (Mayer & Herwig, 1961), des terminologischen Vorläufers der „Organisationspsychologie“, enthält noch eine Reihe von Themenbereichen, die, aus Platzgründen und um der angloamerikanischen Entwicklung zu folgen, in der zweiten Auflage 1970 ausgegliedert und später in einem separaten Band „Berufspsychologie“ (Seifert, 1977) zusammengefaßt wurden. Was den Gegenstandsbereich der Berufspsychologie über den der Personalpsychologie hinaus kennzeichnet – bzw. kennzeichnete, denn der Begriff hat sich weder im Deutschen noch international dauerhaft durchgesetzt –, sind vor allem die Themen Berufsklassifikation und Berufsberatung; die Besonderheiten der Personalpsychologie finden sich demgegenüber in jenen Teilgebieten, die als „Personalmanagement“ oder, in aktuellerer Terminologie, als „Human Resource Management“ angesprochen werden können und vor allem in der Komponente der Entscheidung und Steuerung seitens der Organisation liegen.

Es kann damit auch ein Unterschied in der Perspektive konstatiert werden: Während Gegenstand der Berufspsychologie eher das wählende und sich entscheidende Individuum ist, vertritt die Personalpsychologie stärker die Perspektive der handelnden Organisation und läßt deutlicher die Nähe zum betriebswirtschaftlich verankerten „Personalwesen“ erkennen – bzw. sich sogar auch als Teilgebiet dieser Disziplin identifizieren. Dies ist keineswegs zwangsläufig mit einer Nichtbeachtung oder gar Geringschätzung der Belange der Mitarbeiter verbunden, worauf die oben aufgezeigte Doppelperspektivität hinweisen mag. Im Gegenteil kann die Aufgabe der Personalpsychologie sogar darin gesehen werden, in Wissenschaft wie Praxis ein Gegengewicht zu dem als betriebswirtschaftliche Funktion verstandenen Personalwesen zu bilden. Auch die Abgrenzung zu diesem läßt sich übrigens fast stärker akzentuierend als inhaltlich feststellen, zumindest wenn man die Arbeiten der verhaltenswissenschaftlich orientierten Betriebswirte im Auge hat (beispielsweise führt das von Gaugler und Weber, 1992, herausgegebene Handwörterbuch des Personalwesens auch viele genuin psychologische Themen auf, vielleicht in Ermangelung einer eigenständig etablierten Disziplin Personalpsychologie). Freilich finden sich auch inhaltliche Bereiche, die das Personalwesen von der Personalpsychologie unterscheiden, darunter insbesondere administrative Aufgaben wie Personalplanung, Personalcontrolling und Gehaltsbestimmung sowie integrierte Beiträge anderer Disziplinen, u.a. Arbeitsrecht und Arbeitsmedizin.

Die Personalpsychologie läßt sich also begrifflich wie von den Aufgaben her von verwandten Gebieten abgrenzen, und sie ist als bedeutendes Fachgebiet erkennbar: ein Großteil dessen, was Arbeits- und Organisationspsychologen in Wissenschaft und Praxis faktisch tun, kann der Personalpsychologie zugerechnet werden. Angesichts dessen mag es erstaunen, daß die Bezeichnung *Personalpsychologie* bislang gänzlich ungebräuchlich ist – im Deutschen, nicht im Amerikanischen, wo seit langem eine der wichtigsten Fachzeitschriften den Titel *Personnel Psychology* trägt (wenngleich auch dort kein Lehrbuch bekannt ist, das diesen Titel trägt). Der erste dem Herausgeber dieses Lehrbuchs bekannte Versuch, den Begriff in der deutschsprachigen Psychologie einzuführen, war ein von ihm gemeinsam mit einem amerikanischen Kollegen verfaßter Artikel (Schuler & Schmitt, 1987), der aber nicht zur Annahme und Verbreitung der Bezeichnung führte. Daß mittlerweile die Bedingungen dafür günstiger sein könnten, dürfte verschiedene Ursachen haben, insbesondere die Einsicht in die Bedeutung des Fachgebiets und wachsende Nachfrage nach seinen Leistungen sowie eine verbesserte Integration von Psychologen in Aufgaben der Betriebsführung.

Letzteres hat wohl auch mit der Verringerung ideologischer Vorbehalte von Psychologen gegenüber erwerbswirtschaftlichen Organisationen zu tun. Dies könnte auch direkt auf die Begriffe „Personal“ und das abgeleitete „Personalpsychologie“ zutreffen: Die Bezeichnung der Gesamtheit der in einem

Die Personalpsychologie hat enge Beziehungen zum früheren Fachgebiet „Berufspsychologie“, nimmt allerdings eine organisationale Perspektive im Sinne eines „Human Resource Management“ ein.

Verwandte Bereiche sind Arbeits- und Organisationspsychologie, Berufspsychologie, Personalwesen und Human Resource Management.

Trotz der Bedeutung der Personalpsychologie hat sich der Begriff in Deutschland bislang nicht etabliert.

Der Gebrauch des Begriffs „Personal“ soll hier nicht im Sinne einer Reduzierung der Mitarbeiter auf ihre Funktionen verstanden werden.

Betrieb beschäftigten Menschen als „Personal“ mag bei manchem den Eindruck erwecken, hiermit werde zum Ausdruck gebracht, daß die Mitarbeiter auf ihre Funktion reduziert werden, zu den ökonomischen Zielen des Unternehmens beizutragen, und in dieser Hinsicht neben die anderen Produktionsfaktoren Kapital, Material etc. gestellt werden. Dies wäre tatsächlich keine Auffassung, die dem Selbstverständnis der meisten Psychologen entspricht – und auch nicht dem von den meisten Menschen unseres Kulturkreises (zumindest verbal) akzeptierten Kantschen Postulat, Mitmenschen dürften niemals allein als Mittel zum Zweck angesehen werden. Dieser Vorbehalt ist also nachvollziehbar. Unrichtig ist allerdings sicherlich die Unterstellung, man könne den Verwendern des Begriffs „Personal“ generell eine weniger humanistische Haltung zuschreiben als jenen, die es vorziehen, von „Mitarbeitern“ zu sprechen. Dies zeigt die Menge derjenigen angloamerikanischen Kollegen, die sich als *personnel psychologists* bezeichnen und ungeachtet dessen durch ihr Engagement für Fairneß und ihre Parteinahme für die Interessen der Mitarbeiter bekannt geworden sind. Gleiches wird auch in diesem Lehrbuch zu erkennen sein. Die sprachlichen Präferenzen scheinen also teilweise auf Vertrautheit zu beruhen und nicht unbedingt auf einer prästabilierten Harmonie von Sprachgebrauch und Werthaltung.

2 Differentialpsychologische und naturwissenschaftliche Orientierung

Zwei Gesichtspunkte sind noch zu erörtern, die die Personalpsychologie von anderen Teilbereichen der Organisationspsychologie unterscheiden, das sind ihre Affinität zur Differentiellen Psychologie und die naturwissenschaftliche Ausrichtung ihrer Methoden. Alle „angewandten“ Disziplinen der Psychologie tun gut daran, von einer möglichst großen Breite ihrer Grundlagendisziplinen zu profitieren (und diese auch ihrerseits wieder zu befruchten). Dennoch gibt es Schwerpunkte, die sich durch „natürliche Affinitäten“ ergeben. Für weite Bereiche der Organisationspsychologie ist die zugehörige Grundlagenwissenschaft die Sozialpsychologie: Interaktions- und Einflußprozesse zu verstehen, Kommunikations- und Gruppenstrukturen zu gestalten, fruchtbare Organisationsentwicklung zu betreiben, profitiert von der Verwertung und Umsetzung sozialpsychologischer Erkenntnisse, wenn es sie nicht gar voraussetzt. Auch für die Personalpsychologie gilt dies in Teilen, wie dieser Band zeigen wird. Im Grundsatz aber hat sie einen anderen Fokus, nämlich die *Unterschiede* im Verhalten und Erleben von Menschen im Berufsleben, vor allem Unterschiede in den Fähigkeiten und anderen Eigenschaften, Interessen und Präferenzen für bestimmte Berufsumwelten, Einstellungen und Werthaltungen, Leistungen, in ihrer Gesundheit und Zufriedenheit, in der Art ihrer Belastungsverarbeitung, in ihrem Interaktionsverhalten und in ihrer individuellen beruflichen Entwicklung. Selbst dort, wo der Untersuchungsgegenstand nicht primär die Unterschiede sind, bestehen die Untersuchungsmethoden oft im Vergleich von inter- oder intraindividuellen Varianzen. Hierfür ist die naheliegende Grundlagendisziplin die Differentielle Psychologie, die sich mit der Abgrenzung und Messung psychischer Merkmale und Merkmalsdifferenzen befaßt, auch mit der Frage nach der relativen Stabilität bzw. Prognostizierbarkeit dieser Merkmale. An Grundlagen, Methoden und Ergebnissen der Differentiellen Psychologie weitergehend interessierte Leser werden durch einschlägige Lehrbücher informiert (z.B. Amelang & Bartussek, 1990; Asendorpf, 1999) oder durch die drei Bände *Differentielle Psychologie* innerhalb der *Enzyklopädie der Psychologie* (Amelang, 1995, 1996; Pawlik, 1996). Für alle Bereiche der Personalpsychologie ist das Studium der Differentiellen oder Persönlichkeitspsychologie von Nutzen, für die Berufseignungsdiagnostik sogar unentbehrlich.

Daß Psychologen sich einigen Kernbereichen der Personalpsychologie, insbesondere der Eignungs- und Leistungsdiagnostik, so spät zugewandt –

Grundlagenwissenschaft für die Organisationspsychologie ist die Sozialpsychologie.

Für die Personalpsychologie ist eine differentialpsychologische Orientierung in stärkerem Maße kennzeichnend als für andere Teilgebiete der Arbeits- und Organisationspsychologie.

und damit viel Terrain an andere abgegeben – haben, auch das hängt mit ideologischen Vorbehalten zusammen, wie sie in den siebziger und achtziger Jahren, als das Dogma von der Prävalenz der Umwelt- und Erziehungseinflüsse noch übermächtig war, besonders ausgeprägt waren. (Wottawa, 2000, meint für die Oszillation milieuoptimistischer Haltungen eine Frequenz von 60 Jahren ausmachen zu können). Aber auch heute noch erzielt die „Testknacker-Literatur“ (deren anarchistische Komponente mittlerweile ökonomischen Interessen Platz gemacht hat) unvergleichlich größere Verbreitung als sachgerechte Information über Berufseignung. Dabei ist es gerade das differentialpsychologische Fundament, das für einen erheblichen Wettbewerbsvorteil der Psychologen sorgt. Nachhaltig in Erinnerung geblieben ist dem Verfasser der Vorwurf eines namhaften Personalberaters anlässlich einer Podiumsdiskussion über Eignungsdiagnostik, zu der auch der Betreffende als Experte eingeladen worden war – von einer großen Zeitung, an einer großen Universität. Er habe gelesen, so der Vorwurf des Experten, für Intelligenztests sei eine Validität von 0.54 errechnet worden. Das liege ja nur knapp über der Zufallswahrscheinlichkeit von 0.5 und sei deshalb nachgerade lächerlich. Bei seinen eigenen Personalentscheidungen habe er viel häufiger als nur in jedem zweiten Fall recht behalten, also verschlechterten Intelligenztests offenbar die Prognosen, statt sie zu verbessern. Trotz eines gewissen Hangs zum Standesegoismus sollten wir im Interesse von Organisationen und Bewerbern nicht hoffen, daß die einfachen, nicht zu Podiumsdiskussionen eingeladenen Personalberater ebenso wenig von ihrem Metier verstehen wie dieser Repräsentant seines Fachs. Das große Interesse, das eignungsdiagnostischen Publikationen derzeit entgegengebracht wird (z.B. Hossiep, Paschen & Mühlhaus, 2000; Kleinmann & Strauß, 1998; v. Rosenstiel & Lang-von Wins, 2000; Sarges, 1995), läßt erwarten, daß sich die Verhältnisse bessern.

Der zweite zu diskutierende Unterschied zwischen der Personalpsychologie und anderen Teilbereichen der Organisationspsychologie ist die vordringende *naturwissenschaftliche Orientierung* in der Personalpsychologie. Sie hängt mit den differentialpsychologischen Grundlagen und der dafür typischen methodisch-statistischen Ausrichtung zusammen. Aber naturwissenschaftliche Orientierung heißt weit mehr als die Verwendung statistischer Methoden (vgl. Lubinski, 2000). In erster Linie heißt es, Einfälle und Spekulationen zwar als wichtigen Schritt in der Erkenntnisbildung anzusehen, ihnen aber nur den Charakter von Hypothesen zuzubilligen, die der strikten, kontrollierbaren, möglichst emotionslosen und ideologiefreien Prüfung bedürfen (Wilson, 2000). Ein Teil unseres Wissensbestands besteht tatsächlich nur aus Vermutungen, die im besseren Fall die Form handlungsleitender Heuristiken haben (z.B. einige Führungs- und Organisationstheorien). Wenn wir darauf verzichten, dieses Wissen in prüfbare Form zu bringen, Methoden zu seiner Prüfung zu entwickeln und darauf anzuwenden, dann werden wir zu Weiterentwicklungen unserer Annahmen nur dort kommen, wo außerwissenschaftliche – z.B. gesellschaftspolitische – Überzeugungen und Interessen uns die Feder führen und uns als Fortschritt vorgaukeln, was nur die Änderung einer Glaubenshaltung widerspiegelt. Auch wenn endgültige Sicherheit nicht erreichbar ist, ist Skepsis gegenüber allen Weisheiten geboten und sind erkenntniskritischere Prüfmethode weniger strikten Prüfungen vorzuziehen.

Wie an anderer Stelle gründlicher ausgeführt (Schuler, 1999), besteht eine essentielle Gefahr für unsere Wissenschaft in der Versuchung, das Wünschenswerte nicht ausreichend vom Faktischen zu unterscheiden. Dieser Fehler wird begünstigt durch die Kombination geisteswissenschaftlicher Orientierung mit ausgeprägter Anwendungsnachfrage. Beides führt zur Selektion weltanschaulich willkommener Interpretationen, scheint rigoroses Prüfen von Hypothesen entbehrlich zu machen und verhindert damit die für jede Wissenschaft konstitutive Wissensakkumulation. Nun wird natürlich auch das Gebiet der Personalpsychologie keineswegs von einem einheitlichen methodologischen Prinzip geleitet. So wird der aufmerksame Leser auch in diesem Band Darstellungen finden, die sich nicht am naturwissenschaftli-

Das Wissen um differentialpsychologische Grundlagen der Berufseignungsdiagnostik muß noch sehr viel stärker verbreitet werden.

Eine ausgeprägte naturwissenschaftliche Orientierung wird als erstrebenswert für die Personalpsychologie angesehen.

Viele vermeintliche Innovationen der Personalpraxis werden ungeprüft gutgeheißen.

Das Verfahren der Validitäts-generalisierung hat die Personalpsychologie methodisch wie theoretisch bereichert.

Die ASA-Theorie ist ein Beispiel für eine personalistische Konzeption der Organisation.

chen Modell orientieren, sondern eher geisteswissenschaftlich-hermeneutisch ausgerichtet sind. Hierzu gehören etwa die Themenbereiche Führung und Kommunikation, in denen Theorieansätze teilweise eher als rhetorische Initiativen zur Förderung erwünschter Werthaltungen anmuten denn als empirische Sätze, die sich der strikten Prüfung und Falsifikation aussetzen. Auf diese Weise entsteht manche überkohärente Quasitheorie, die mit hohem Überzeugungsanspruch auftritt, viel Plausibilität für sich in Anspruch nehmen kann (ist doch der Zeitgeist gewissermaßen eingeflochten), für die aber, am naturwissenschaftlichen Modell gemessen, keine wirklichen empirischen Belege aufweisbar sind, ja die eventuell gar nicht im strikten Sinne prüfbar formuliert ist.

Gegenbeispiel ist die Berufseignungsdiagnostik, deren Fortschritte in den letzten Jahrzehnten der Orientierung am naturwissenschaftlichen Prüfmodell – das heißt im wesentlichen an den Prinzipien der Psychometrie – zu verdanken ist. Diese Denkhaltung schafft auch den einzigen Vorteil, den psychologisch Ausgebildete gegenüber anderen Personalleuten mitbringen. Demgegenüber haben die vermeintlichen Innovationen, die auf dem Gebiet der Eignungsdiagnostik aus der Personalpraxis kommen, allenfalls den Charakter von Trends, nicht aber von Fortschritten; dies wird am Assessment Center besonders deutlich, das sich zur bevorzugten Spielwiese der Laiendiagnostik entwickelt hat. Hier werden immer wieder Fortschritte ausgerufen, die sich allenfalls in der Verkäuflichkeit des Verfahrens niederschlagen mögen, nicht aber in meßbarem methodischen Gewinn.

Was der methodenorientierte Leser dementsprechend in diesem Band am meisten vermissen wird, ist ein eigenständiges Methodenkapitel. Was aufgenommen wurde, ist ein Kapitel über Evaluation (Kapitel 22 von Höft), darüber hinaus finden sich methodenbezogene Erörterungen in den meisten Inhaltskapiteln. Für die gründliche Darstellung von Strategien und Methoden der organisationspsychologischen – und damit in Teilen auch der personalpsychologischen – Forschung muß auf weiterführende Literatur an anderer Stelle verwiesen werden; insbesondere seien hier genannt: Bungard (1995), Holling und Schulze (in Druck), Moser (1995).

3 Innovationen in der Personalpsychologie

Natürlich hat nicht alles, was in der Personalpsychologie gearbeitet und in diesem Text dargestellt wird, innovativen Charakter. Dank der ausgeprägten Forschungsorientierung dieser Disziplin ist aber der Anteil weiterführender Ideen und Verfahrensweisen größer als in manch anderem Bereich. Ein Beispiel für eine besonders fruchtbare Innovation ist die Entwicklung metaanalytischer Methoden. In der Personalpsychologie stellt die *Validitätsgeneralisierung* (Hunter & Schmidt, 1990) nicht nur per se einen Fortschritt dar, sondern sie ermöglicht auch weitere Fortschritte, z. B. in der Entwicklung von Leistungstheorien oder von berufsbezogenen Persönlichkeitstheorien. Ihr unmittelbarer Vorzug ist, daß sie einen großen Beitrag zur Forschungsökonomie in Form der rationalen Verwertung vorliegender Studien leistet, daß sie zu angemesseneren Schätzungen der Stärke von Zusammenhängen führt und die Frage nach der Generalisierbarkeit errechneter Beziehungsstärken beantwortet. Hunderte von Untersuchungen, die in den letzten Jahren mit Hilfe dieser Methodik durchgeführt wurden – zunächst in der Eignungsdiagnostik, dann in vielen weiteren Bereichen –, haben den Wissensstand in der Personalpsychologie erheblich erweitert und zu größerer Wissenssicherheit geführt (s. die Darstellung in Kapitel 5 von Schuler und Höft, wo auch die Grenzen dieser Möglichkeiten erörtert werden).

Ein Beispiel für einen stimulierenden *theoretischen* Anstoß hat die ASA-Theorie von Schneider (1987) geliefert. ASA steht für Attraction (Anziehung), Selection (Auswahl) und Attrition (Verbleiben) und benennt damit die Faktoren, die dazu führen, daß Organisationen von Personen geprägt werden („The people make the place“). Mit der ASA-Theorie wird eine per-

sonalistische Umdeutung der situationistischen Auffassung angeboten, daß Menschen und ihre berufliche Entwicklung eher als Spielbälle organisationaler Gegebenheiten anzusehen seien. Gleichzeitig wird mit dieser Theorie aufgezeigt, was unter der oft beim Namen genannten und so selten an konkreten Beispielen explizierten *Interaktion* zwischen Person und Organisation/Situation verstanden werden kann (ein *Update* der ASA-Theorie geben Schneider, Goldstein und Smith, 1995; im vorliegenden Band wird sie in Kapitel 8 von Moser und Schmook besprochen).

Nach den beiden Beispielen für methodische oder gar methodologische bzw. theoretische Innovationen sollen noch einige Beispiele aufgeführt werden, deren Innovationscharakter in einer erweiterten Perspektive, in einer verbesserten Technologie und in der Beschäftigung mit einer neuen Herausforderung besteht. Eine Perspektivenänderung oder Hervorhebung dessen, was zuvor der wenig beachtete, nicht unbekannte, aber mehr oder weniger als selbstverständlich angesehene Hintergrund war, stellt Borman und Motowidlos (1993) Unterscheidung von *aufgabenbezogener* vs. *umfeldbezogener Leistung* dar (Erklärung bei Marcus und Schuler, Kapitel 15). Sie basiert auf den Konzepten *prosozialen Verhaltens* in Organisationen bzw., wie die treffende Bezeichnung von Organ (1988) lautet, des *organizational citizenship behavior*, die aufzeigen, daß der Leistungsbeitrag eines Mitarbeiters nicht nur in der Erfüllung der Tätigkeitsanforderungen im engeren Sinn besteht, sondern auch in seinem darüber hinausgehenden Beitrag zum Sozialgefüge Organisation.

Eine verbesserte Technologie wird von Borg in Kapitel 14 vorgestellt, der aufzeigt, wie das altbewährte Verfahren *Mitarbeiterbefragung* als Führungsinstrument genutzt werden kann. Dabei werden nicht nur verschiedene „technische“ Verbesserungen vorgestellt, die von Maßnahmen zur Erhöhung der Beteiligungsquote bis zur Analyse und Darstellung der Daten reichen, es wird auch deutlich gemacht, wie sich die Ergebnisse umsetzen lassen und dadurch zu Verbesserungen von Leistung und Zufriedenheit wie auch zu organisationsgestaltenden Maßnahmen führen können. Mit letztgenanntem überschreitet das Verfahren freilich auch schon die Grenzen der Personalpsychologie.

Ein Beispiel schließlich, das eine Möglichkeit personalpsychologischer Antworten auf neue Herausforderungen aufzeigen soll, ist die Befassung mit *internationalem Personaleinsatz*. Mit zunehmender Globalisierung werden sich vermehrt Arbeiten in kulturellen Überschneidungssituationen, Probleme der Auslandsentsendung und Wiedereingliederung von Mitarbeitern und die Einrichtung multikultureller Arbeitsgruppen ergeben, wie sie von Kühlmann und Stahl in Kapitel 19 diskutiert werden.

Viele weitere Beispiele für neue Entwicklungen wären zu nennen, die zeigen, daß die Personalpsychologie ein lebendiges, vorwärtsgerichtetes Forschungs- und Arbeitsgebiet darstellt. Aber Personalpsychologie besteht nicht nur aus neuen Entwicklungen. Der größte Teil des Bestands ist allmählich gewachsen und betrifft alle Teilbereiche, die in diesem Band angesprochen werden. Verbesserungen einzelner Instrumente oder Prozesse haben dabei vielfach auf dem Hintergrund allgemeiner theoretischer und methodischer Fortschritte stattgefunden. Beispielsweise hat die mittlerweile schon historische Erkenntnis, daß statistische Datenverwertung der klinischen Urteilsbildung überlegen ist (Meehl, 1954), Einfluß auch auf alle Teilbereiche der Personalpsychologie, insbesondere natürlich die Eignungsdiagnostik, wo sie sich von den frühen Assessment Center-Studien bei AT&T (Bray & Grant, 1966) bis zu den Erfolgen der strukturierten Interviews (Pulakos & Schmitt, 1995) durchzieht. Hier und in allen übrigen Bereichen hat sich gezeigt, daß strukturierte, kontrollierte, standardisierte Beobachtung und Datenverwertung *ceteris paribus* der intuitiven, flexiblen, ideosynkratischen Vorgehensweise überlegen ist. Dies ist natürlich nur feststellbar, wenn auch an standardisierten Kriterien geprüft wird und nicht die erste unkontrollierte Intuition an der zweiten, gleichartigen „validiert“ wird; das verweist uns wieder auf die Bedeutung der zuvor erörterten psychometrischen Prinzipien.

Aber die statistische Urteilsbildung kann ihre Überlegenheit gegenüber der klinischen natürlich nur dort erweisen, wo sie alle relevanten Parameter auf-

Umfeldbezogenes Verhalten oder organizational citizenship behavior erweitert den Leistungsbegriff.

Verbesserte Technologien und Antworten auf neue Herausforderungen demonstrieren den Innovationscharakter personalpsychologischer Forschung.

Strukturierte Beobachtung und statistische Datenverarbeitung sind der klinischen Urteilsbildung zumeist überlegen.

nimmt. Es hieße Äpfel mit Birnen vergleichen, würde man etwa die statistische Verrechnung von Assessment Center-Beobachtungen, die auf irrelevanten Beurteilungsdimensionen beruhen und von unerfahrenen Beobachtern vorgenommen wurden, mit den intuitiven Einschätzungen erfahrener Beurteiler vergleichen, denen zusätzlich die Erfolgsbedingungen des gegebenen Unternehmens bestens vertraut sind. Solange wesentliche Parameter, die in die komplexe Intuition eingehen, nicht aktuariell abzubilden sind, wird man natürlich am besten mit einer Kombination strukturierter und intuitiver Vorgehensweisen fahren; diese Überlegung erweist sich sogar dort als richtig, wo sich die Überlegenheit des Strukturprinzips am deutlichsten hat nachweisen lassen, beim Einstellungsinterview (Salgado & Moscoso, under review). Für jeden, der auf diesem Gebiet arbeitet, bedeutet das, daß er vernünftigerweise alle neue Erkenntnis mit möglichst viel praktischer Erfahrung verbindet, daß er, wo immer möglich, systematische, kontrollierte Verfahren von hohem methodischen Standard benutzt und sich die Kompetenz anderer zunutze macht, um in der Kombination dieser Urteilsquellen zu fundierten Entscheidungen zu finden (Dunnette, 1998).

4 Der Nutzen des Lehrbuchs

Herausgeber und Autoren dieses Lehrbuchs hoffen, mit der Auswahl der Themen diejenigen Gebiete und Fragestellungen getroffen zu haben, die auch in der Praxis der Personalpsychologie von Bedeutung sind. Nicht zuletzt die Nachfrage aus der Praxis von Unternehmen und Verwaltungsorganisationen war es, die geholfen hat, relevante Sachverhalte und Bearbeitungsmethoden zu identifizieren. Auch handelt es sich bei der Personalpsychologie um ein Fachgebiet, in dem – wie in der Organisationspsychologie generell – Wissenschaft und Praxis eng aufeinander bezogen sind, was die Kommunikation erleichtert und den personellen wie sachlichen Austausch begünstigt.

Gleichwohl ist das in einem Lehrbuch angebotene Wissen selten ohne kreative Eigenleistung der Leser in ihre Berufstätigkeit übertragbar. Diese Eigenleistung besteht, wie an vergleichbarer Stelle ausgeführt wurde (Schuler, 1995b), in der klugen Transformation des Aufgenommenen in den Realitätsausschnitt, in dem es Anwendung finden soll. Erst eine solche flexible, kreative Verwertung macht einen Wissensstoff zu einem praktischen Hilfsmittel für ein Anwendungsfeld, in dem Fragestellungen immer anders gebündelt sind und ihre spezifische Bedeutung immer aus Kontexten gewinnen, die in der Darstellung nicht gleichartig enthalten sein können.

Damit hängt zusammen, daß der Inhalt des Lehrbuchs nur in Ausnahmefällen mit dem Aufgabengebiet des Lesers zusammenfallen wird. Weder ein Psychologe als Personalchef noch ein Personalverantwortlicher mit anderem Ausbildungshintergrund, der an personalpsychologischen Fragen interessiert ist, finden hier eine Themenauswahl, die deckungsgleich mit ihrem Aufgabengebiet ist. Es handelt sich bei dem vorliegenden Text nicht um ein Lehrbuch des *Personalwesens*, deshalb ist etwa von Personalplanung und Entgeltsystemen nicht oder nur am Rande die Rede, desgleichen nicht von finanziellen oder rechtlichen Rahmenbedingungen der Personalarbeit. Dies mag bedauert werden, läge aber jenseits der Zielsetzungen des vorliegenden Bandes.

Leider müssen sogar Themen, die durchaus eine Darstellung als eigenes Kapitel verdient hätten, wie ethische Gesichtspunkte (vgl. Blickle, 1998) oder solche der Verfahrensökonomie (vgl. Gerpott & Siemers, 1995), auf Erörterungen beschränkt werden, die jeweils im Kontext anderer Kapitel stehen. Schließlich wird auch die Frage der Veränderungen, die wir gerade durch Globalisierung und Technisierung der Arbeitswelt erleben (vgl. Cascio, 1995), nicht in einem separaten Kapitel erörtert; sie begleitet uns vielmehr durch den ganzen Text und wird sich, abhängig vom Thema, als unterschiedlich virulent herausstellen. Worauf schließlich auch verzichtet wurde, ist ein Kapitel über zukünftige Entwicklungen, Trends, Aussichten oder der-

Transformation des Gelernten erfordert kreative Eigenleistung.

Nicht alle Themen können in einem eigenständigen Kapitel dargestellt werden.

gleichen. Dort, wo sich die Zukunft bereits ankündigt, bedenken wir sie mit, wie das generell die Aufgabe der Wissenschaft (und im Prinzip ja auch des Alltagshandelns) ist. Welche Art von Personalpsychologie wir aber nach der nächsten Sintflut brauchen oder wenn wir dereinst durch Chips im Hirn fernsteuerbar sind, solcherlei Reflexionen müssen wir der Sparte Science Fiction überlassen. Sollte es zu weiteren Auflagen des Lehrbuchs kommen, werden wir versuchen, jeweils aktuellen Entwicklungen der Personalpsychologie gerechtzuwerden.

An wen richtet sich nun der vorliegende Text? Seinem Charakter als Lehrbuch gemäß natürlich vorrangig an Studierende der Psychologie sowie derjenigen Disziplinen, die an der Nutzung personalpsychologischen Wissens Interesse haben, beispielsweise Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftspädagogik, Sozialwissenschaften. Viele Studiengänge bilden heute nicht „Aspektspezialisten“ (etwa Psychologen oder Juristen), sondern „Problemspezialisten“ aus (z.B. Studierende der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, die sich auf eine Tätigkeit im Personalwesen vorbereiten). Für viele von ihnen könnte ein Lehrbuch der Personalpsychologie unmittelbaren Nutzen oder doch brauchbare Anregungen erbringen.

Selbstverständlich sollen auch Berufstätige in einschlägigen Bereichen angesprochen werden sowie Führungskräfte, die zur Bewältigung ihrer Personalaufgaben an psychologischen Fragestellungen und Instrumenten interessiert sind. Personalberater, aber auch Betriebsräte sollten ebenso wie Berufsberater von den Darlegungen profitieren. Auch für die Fachkollegen im engsten Sinne, wissenschaftlich arbeitende Organisationspsychologen, mag das Buch als Arbeitsgrundlage brauchbar sein, zumal dann, wenn sie es als akademische Lehrer zur Unterstützung ihrer Arbeit verwenden können. Schließlich könnte der Band manchen Psychologen, die bisher in anderen Bereichen tätig waren und ihre personalpsychologischen Kompetenzen erweitern wollen, hilfreich sein.

Die Vielzahl der Autoren dieses Lehrbuchs dürfte der Heterogenität seiner Leserschaft entgegenkommen. Zwar mag die Diversität in Stil und Ansichten ein Hemmnis dafür sein, einen Text „aus einem Guß“ zustandezubringen; der Kompetenzvorteil und die Abbildung der Breite, in der dieses akademische Fach derzeit vertreten wird, sollte diese Einschränkung aber kompensieren. Wenn sich dieser Text als Beitrag eignen sollte, Theorie wie Praxis der Personalpsychologie zu fördern, hätte er seine Aufgabe gut erfüllt.

Das Lehrbuch richtet sich an vielerlei Interessierte, sein Verwertungszusammenhang ist vor allem der Personalbereich.

Zusammenfassung

Mit *Personalpsychologie* wird hier jenes Teilgebiet der Arbeits- und Organisationspsychologie sowie des Personalwesens bezeichnet, das sich auf die Betrachtung des Individuums in seinen Verhaltens-, Befindens-, Leistungs- und Entwicklungszusammenhängen als Mitarbeiter einer Organisation konzentriert. Für die Personalpsychologie im hier verstandenen Sinne wird eine ausgeprägte Affinität zur Differentialpsychologie als Grundlagenwissenschaft konstatiert und eine naturwissenschaftliche Orientierung als erstrebenswert angesehen. Als besonders fruchtbare Innovation wird die metaanalytische Methode der Validitätsgeneralisierung eingeschätzt, mittels deren methodische wie theoretische Fortschritte erzielt werden konnten. Weitere Neuentwicklungen werden benannt, die als charakteristisch für die Personalpsychologie gelten können. Als Zielgruppen dieses Lehrbuchs werden Studierende der Psychologie und der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie Berufstätige im Bereich des Personalwesens hervorgehoben.

Zusammenfassung

Definition Personalpsychologie

Weiterführende Literatur

Weiterführende Literatur

- Asendorpf, J.B. (1999). *Psychologie der Persönlichkeit* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Cascio, W.F. (1997). *Applied psychology in personnel management* (5th ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Personnel Psychology*. A Journal of Applied Research. Bowling Green: Personnel Psychology.

Literatur

Literatur

- Amelang, M. (Hrsg.). (1995). *Verhaltens- und Leistungsunterschiede. Enzyklopädie der Psychologie C/VIII/2*. Göttingen: Hogrefe.
- Amelang, M. (Hrsg.). (1996). *Temperaments- und Persönlichkeitsunterschiede. Enzyklopädie der Psychologie C/VIII/3*. Göttingen: Hogrefe.
- Amelang, M. & Bartussek, D. (1990). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Asendorpf, J.B. (1999). *Psychologie der Persönlichkeit* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Blickle, G. (Hrsg.). (1998). *Ethik in Organisationen*. Göttingen: Hogrefe/Verlag für Angewandte Psychologie.
- Borman, W.C. & Motowidlo, S.J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. In N. Schmitt & W.C. Borman (Eds.), *Personnel selection in organizations* (pp. 71-98). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bray, D.W. & Grant, D.L. (1966). The assessment center in the measurement of potential for business management. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80, 1-27.
- Bungard, W. (1995). Probleme anwendungsbezogener organisationspsychologischer Forschung. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (2. Aufl., S. 107-128). Bern: Huber.
- Cascio, W.F. (1995). Whither industrial and organizational psychology in a changing world of work? *American Psychologist*, 11, 928-939.
- Dunnette, M.D. (1998). Emerging trends and rising issues in industrial and organisational psychology. *Applied Psychology*, 47, 129-153.
- Gaugler, E. & Weber, W. (1992). *Handwörterbuch des Personalwesens* (2. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Gerpott, T.J. & Siemers, S.H. (Hrsg.). (1995). *Controlling von Personalprogrammen*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Holling, H. & Schulze, R. (in Druck). Strategien und Methoden. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie D/III/3*. Göttingen: Hogrefe.
- Hossiep, R., Paschen, M. & Mühlhaus, O. (2000). *Persönlichkeitstests im Personalmanagement*. Göttingen: Hogrefe.
- Hunter, J.E. & Schmidt, F.L. (1990). Methods of meta-analysis. Correcting error and bias in research findings. Newbury Park: Sage.
- Kleinmann, M. & Strauß, B. (1998). *Potentialfeststellung und Personalentwicklung*. Göttingen: Hogrefe/Verlag für Angewandte Psychologie.
- Lubinski, D. (2000). Scientific and social significance of assessing individual differences. *Annual Review of Psychology*, 51, 405-444.
- Mayer, A. & Herwig, B. (Hrsg.). (1961). *Handbuch der Psychologie: IX. Betriebspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Meehl, P.E. (1954). *Clinical vs. statistical prediction*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Moser, K. (1995). Planung und Durchführung organisationspsychologischer Untersuchungen. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (2. Aufl., S. 71-107). Bern: Huber.
- Organ, D.W. (1988). *Organizational Citizenship Behavior: The good soldier syndrome*. Lexington: Lexington Books.

- Pawlik, K. (Hrsg.). (1996). *Grundlagen und Methoden der Differentiellen Psychologie. Enzyklopädie der Psychologie C/VIII/1*. Göttingen: Hogrefe.
- Pulakos, E.D. & Schmitt, N. (1995). Experience-based and situational interview questions: Studies of validity. *Personnel Psychology*, 48, 289-308.
- Rosenstiel, L.v. & Lang-von Wins, Th. (2000). *Perspektiven der Potentialbeurteilung*. Göttingen: Hogrefe/Verlag für Angewandte Psychologie.
- Salgado, J.F. & Moscoso, S. (under review). *Construct validity of the employment interview: A meta-analysis*.
- Sarges, W. (Hrsg.). (1995). *Managementdiagnostik* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, B. (1987). The people make the place. *Personnel Psychology*, 40, 437-453.
- Schneider, B.S., Goldstein, A.W. & Smith, D.B. (1995). The ASA-Framework: An update. *Personnel Psychology*, 48, 747-773.
- Schuler, H. (Hrsg.). (1995a). *Lehrbuch Organisationspsychologie* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Schuler, H. (1995b). Einleitung. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (2. Aufl., S. 1-10). Bern: Huber.
- Schuler, H. (1999). Glaubenssätze zu Hypothesen. Anmerkungen zur Schwierigkeit, eine gute und zugleich nützliche Wissenschaft abzugeben. In C. Graf Hoyos & D. Frey (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 705-711). Weinheim: Beltz.
- Schuler, H. & Schmitt, N. (1987). Multimodale Messung in der Personalpsychologie. *Diagnostica*, 33, 259-271.
- Seifert, K.H. (1977). *Handbuch der Berufspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Wilson, E.D. (2000). *Die Einheit des Wissens*. München: Goldmann.
- Wottawa, H. (2000). Perspektiven der Potentialbeurteilung – Themen und Trends. In L.v. Rosenstiel & G. Lang-von Wins (Hrsg.), *Perspektiven der Potentialbeurteilung*. Göttingen: Hogrefe/Verlag für Angewandte Psychologie.

Fortsetzung Literatur

2 Die Bedeutung von Arbeit

von Lutz von Rosenstiel

Inhaltsübersicht

1. Das Thema und seine Geschichte	16
2. Arbeit — Versuche der begrifflichen Klärung	18
3. Arbeit und „Nicht-Arbeit“	19
4. Arbeit – Perspektiven ihrer Bedeutung	21
4.1 Arbeit als Existenzsicherung	21
4.2 Arbeit als soziale Tätigkeit	22
4.3 Arbeit und Persönlichkeitsentwicklung	23
4.4 Arbeit und Gesundheit	24
4.5 Die subjektive Bedeutung der Arbeit	25
4.5.1 Arbeit und Wertorientierungen	25
4.5.2 Arbeit und Motivation	30
4.5.3 Arbeit und Emotion	31
4.5.4 Einstellungen zur Arbeit	32
5. Facetten der Arbeit	35
6. Wandel der Arbeit und ihrer Organisation	35
7. Bedeutung der Arbeit im gesellschaftlichen Wandel	38
Zusammenfassung	39
Weiterführende Literatur	39
Literatur	39

Arbeit gehört in unserer Gesellschaft zu den kaum reflektierten Selbstverständlichkeiten. Macht man sie sich bewußt, so gehen die Bewertungen über sie seit alters her weit auseinander. Dies soll im folgenden aufgezeigt werden. Arbeit – spezifisch in ihrer Form als Erwerbsarbeit – wird zunächst knapp von „Nicht-Arbeit“ abgegrenzt. Dann wird sie in ihrer Relevanz für die Existenzsicherung, für die gesellschaftliche Vernetzung, für die Persönlichkeitsentwicklung, für die Gesundheit und schließlich – etwas ausführlicher – in ihrer subjektiven Bedeutung für den einzelnen dargestellt. Abschließend wird skizziert, wie sich diese Bedeutung der Arbeit im Zuge gesellschaftlichen Wandels verändert und welche neuen Formen der Arbeit sich entwickeln.

1 Das Thema und seine Geschichte

Eltern werden einen heranwachsenden Sohn und – zunehmend – auch eine heranwachsende Tochter kaum mit der Frage konfrontieren, ob er oder sie künftig einmal arbeiten möchte; das „Ja“ wird vorausgesetzt. Der erlebte Entscheidungsfreiraum ist eingengt: „Was willst du eigentlich einmal tun?“ Dies deutet an, daß Arbeit implizit mit Berufsarbeit gleichgesetzt wird und Wahlmöglichkeiten realistischer Art letztlich nur zwischen verschiedenen, dem Gelderwerb dienenden beruflichen Tätigkeiten bestehen. Befreit man jedoch gedanklich die Arbeit von ihrer nicht hinterfragten Selbstverständlichkeit, so stößt man auf ein Thema, das von jeher kontrovers diskutiert wurde. Ist Arbeit für den Menschen ein Fluch oder ein Segen? Macht sie ihn unglücklich oder glücklich? Führt sie zu Krankheit oder stabilisiert sie die Gesundheit? Hat sie innerliche Verarmung zur Folge oder bereichert sie? Ist sie mit sozialer Vereinsamung oder zwischenmenschlicher Vernetzung verbunden?

Welche Bedeutung also – so soll gefragt werden – hat die Arbeit für den Menschen, und wie wird diese Bedeutung erlebt?

Die Bibel verweigert uns wie häufig eine eindeutige Antwort. Da ist einerseits die Arbeit ein Fluch, die Strafe für den Sündenfall und gleichbedeutend mit der Vertreibung aus dem Paradies. „... verflucht sei der Acker um deinetwillen, mit Kummer sollst du dich darauf nähren dein Leben lang. Dornen und Disteln soll er dir tragen. Im Schweiße deines Angesichts sollst du dein Brot essen“ (Gen. 3,17-19).

Auf der anderen Seite war Gott selbst ein Arbeiter (Veit, 1994); er hat die Welt geschaffen und mit ihr den Menschen als seinem Ebenbild; ihm hat er den Auftrag gegeben, die Schöpfung weiterzuführen. „Und Gott der Herr nahm den Menschen und setzte ihn in den Garten Eden, daß er ihn baue und bewahre.“ (Gen. 2,15). An anderer Stelle findet sich: „Seid fruchtbar und mehret euch, und füllet die Erde und machet sie euch untertan...“ (Gen. 1,28), und vom Leben des Menschen heißt es: „... und wenn's köstlich gewesen ist, so ist es Mühe und Arbeit gewesen...“ (Psalm 90,10).

Die beiden hier aufgezeigten Dimensionen der Arbeit, also die der Freude, die im Mitschaffen liegt, sowie die der Last, die darin besteht, daß man sich bei der Arbeit quälen muß, werden in der Bibel begrenzt. Gott ruhte am 7. Tag und befahl den Menschen, dies auch zu tun (EKD, 1990, S. 48). Arbeit gehört also – interpretieren wir die Texte – zum Leben, ist dabei gleichermaßen Segen und Fluch, Freude und Last, aber sie ist nicht mit dem Leben gleichzusetzen; es gibt neben der Arbeit auch die Nicht-Arbeit, die Ruhe, das Feiern.

Das Janusgesicht der Arbeit zeigt sich auch – bis in die Worte hinein – in der griechisch-römischen Antike. Platon und Aristoteles sehen einen Gegensatz zwischen Arbeit und Muße. Arbeit – „ponos“ – ist die schwere Arbeit der Handwerker und Sklaven, sie erscheint für Aristoteles unvereinbar mit der „arete“ des Bürgers und seiner Verpflichtung zur „Praxis“, der angemessenen Tätigkeit im Gemeinwesen. Es ist also vor allem die „gebundene“ Tätigkeit, die niedriger bewertet wird als die freie Tätigkeit, die zu einem ge-

Zu arbeiten wird in unserer Gesellschaft als Selbstverständlichkeit erlebt.

In der Bibel wird Arbeit einerseits als Fluch, andererseits als Fortführung der Schöpfung dargestellt.

Leben kann nicht mit Arbeit gleichgesetzt werden.

lungenen Leben führt (Veit, 1994). Der Mensch wird – wie wir bei Vergil lesen können – durch Leid und Mangel zur Arbeit, zur gebundenen Tätigkeit, gezwungen. Sie ist ein defizienter Modus menschlichen Daseins. Auch hier ist Arbeit eine Vertreibung aus dem Paradies, was im Mythos des goldenen Zeitalters erkennbar wird. Abwesenheit von Arbeit zählt so verstanden zum Wesen des Daseins, während Arbeit sich durch den Fall aus der gegebenen Ordnung ableitet (Veit, 1994).

Im christlichen Mittelalter rief der eingängige Spruch: „Als Adam säte, Eva spann, wo war da der Edelmann?“ zur Revolution der Bauern auf. Der Arbeitsbegriff des Hochmittelalters reflektiert verschiedene Klassen in der Gesellschaft. Die Arbeit des Adels bedeutet kriegerische Tätigkeit, aber auch Minnedienst. So heißt es im Nibelungenlied:

„Uns ist in alten maeren wunders vil geseit
von heleden lobebaeren, von grozer arebeit ...“

Die Bauern aber verrichteten Frondienst, eine Arbeit für den (weltlichen) Herrn, der sie in die Hörigkeit führte. Frondienst verkam so zur Last und Plackerei. Bei Thomas von Aquin führt dies fast zu einer Verachtung der Arbeit; er schätzt ein „vita contemplativa“ weit höher als ein „vita activa“. Die bloß „nützliche“ Arbeit zählt weniger als die Schau Gottes.

Mit der Reformation – durch Luther – wird dies nachhaltig verändert. Für ihn ist Arbeit vor Gott wie ein Gebet, das Arbeiten zum Gottesdienst macht. „Vita contemplativa“ wird als Nichtstun verdammt, Menschen werden zur Arbeit erzogen, Bettler ins Arbeitshaus gesteckt. Das gesellschaftliche Wertesystem und mit ihm die Bildung werden auf die Arbeit ausgerichtet; der im Beruf Erfolgreiche ist der – im calvinistischen Protestantismus – von Gott erwählte (Weber, 1921).

Diese Hochschätzung der Arbeit setzt sich in der Neuzeit fort. Der Mensch findet seinen Platz in der Welt durch Arbeit; durch sie schafft er Werte. Kant sagt in seiner Ethik: „Je mehr wir beschäftigt sind, je mehr fühlen wir, daß wir leben, und desto mehr sind wir uns unseres Lebens bewußt. In der Muße fühlen wir nicht allein, daß uns das Leben so vorbeistreichet, sondern fühlen auch sogar eine Leblosigkeit.“

Erst mit der Industrialisierung begann erneut eine kritische Auseinandersetzung mit der Arbeit, die sich freilich nicht auf die Arbeit insgesamt, sondern auf deren von der Gesellschaft erzeugte Form gerichtet war. So lesen wir bei Marx in den ökonomisch-philosophischen Manuskripten von 1844: „Worin besteht nun die Entäußerung der Arbeit?... daß die Arbeit dem Arbeiter äußerlich ist, d.h. nicht zu seinem Wesen gehört, daß er sich daher in der Arbeit nicht bejaht, sondern verneint, nicht wohl, sondern unglücklich fühlt, keine freie physische und geistige Energie entwickelt, sondern seine Physis abkapselt und seinen Geist ruiniert. Der Arbeiter fühlt sich daher erst außer der Arbeit bei sich und in der Arbeit außer sich. Zu Hause ist er, wenn er nicht arbeitet, wenn er arbeitet, ist er nicht zu Hause. Seine Arbeit ist daher nicht freiwillig, sondern gezwungen, Zwangsarbeit. Sie ist daher nicht die Befriedigung eines Bedürfnisses, sondern sie ist nur ein Mittel, um die Bedürfnisse außer ihr zu befriedigen.“ Marx fordert gesellschaftliche Strukturen, in denen die Entfremdung überwunden wird und der Mensch sich in seiner Arbeit selbst erschafft.

Die hohe Bedeutung, die Arbeit – auch verengt als Erwerbsarbeit verstanden – für den Menschen in unserer Gesellschaft hat, wird – gleichermaßen empirisch und philosophisch belegt – deutlich, wenn man die erschreckend große Zahl der Arbeitslosen, durch die moderne Industriegesellschaften gekennzeichnet sind, zum Untersuchungsgegenstand macht. Jahoda (1983, S. 136) schreibt als Resümee ihrer Beschäftigung mit der Lage von Arbeitslosen: „Erwerbsarbeit ist zum einen das Mittel, durch das die meisten Menschen ihren Lebensunterhalt verdienen; zum anderen zwingt sie bestimmte Kategorien der Erfahrung auf. Sie gibt dem Tag eine Zeitstruktur, sie erweitert die sozialen Beziehungen über Familie und Nachbarschaft hinaus und bindet die Menschen in die Ziele und Leistungen der Gemeinschaft ein..., sie weist uns einen sozialen Status zu und klärt die persönliche Identität.“

Im antiken Griechenland galt körperliche Arbeit als Tätigkeit für Sklaven.

Im christlichen Mittelalter wurde ein „vita contemplativa“ höher geschätzt als ein „vita activa“.

In der Reformation galt Arbeit als eine Form des Gottesdienstes.

Karl Marx kritisierte die Entfremdung innerhalb der industriellen Arbeit.

Untersuchungen an Arbeitslosen zeigen, daß Arbeit die Zeit strukturiert, soziale Kontakte sichert und gesellschaftlichen Status zuweist.

Die Bedeutung, die der Arbeit zugemessen wird, ist abhängig von den dominierenden gesellschaftlichen Werten.

Arbeit ist zielorientiertes Handeln.

Arbeit wird meist als Erwerbsarbeit verstanden.

Was läßt sich aus all dem folgern? Die Bedeutung von Arbeit scheint ambivalent und abhängig von den in einer Gesellschaft dominierenden Werten, von der wirtschaftlichen und technologischen Lage und den konkreten Bedingungen der Arbeit zu sein. Für eine psychologische Auseinandersetzung mit diesen komplexen, nur interdisziplinär bearbeitbaren Phänomenen erscheint es notwendig, den Begriff der Arbeit zu präzisieren, Arbeit von Nicht-Arbeit abzuheben und die empirische Forschung zu berücksichtigen, die sich aus verschiedener Sicht damit auseinandersetzt, wie Arbeit auf den Menschen wirkt.

2 Arbeit – Versuche der begrifflichen Klärung

Frieling (1975) erklärt es etwas salopp als müßiges Unterfangen, Arbeit definieren zu wollen, da jeder wisse, wann er arbeitet und damit was Arbeit ist.

Hat man jedoch vor Augen, wie unterschiedlich Definitionen von Arbeit ausfallen und wieviel Mühe es bereitet, in manchen Lebensbereichen Arbeit von Nicht-Arbeit zu unterscheiden, so ist es doch ratsam, eine begriffliche Klärung zu wagen. Fürstenberg (1975) zitiert den Versuch einer Definition, auf den sich 28 Repräsentanten der deutschsprachigen Arbeitswissenschaft geeinigt haben: „Arbeit ist ein Grundaspekt menschlicher Lebenswirklichkeit, der durch zielstrebige Auseinandersetzung mit der Umwelt zum Zwecke der Daseinsvorsorge gekennzeichnet ist. Ihre Voraussetzungen, Erscheinungsformen und Auswirkungen zeigen sich konkret in den unauflöslichen Wechselbeziehungen kulturell vermittelter, technisch/wirtschaftlich/sozial organisierter und persönlich erlebter Situationen.“

Ähnlich definiert Hoyos (1974, S. 24): „Arbeit ist eine Aktivität oder Tätigkeit, die im Rahmen bestimmter Aufgaben entfaltet wird und zu einem materiellen und/oder immateriellen Arbeitsergebnis führt, das in einem Normensystem bewertet werden kann; sie erfolgt durch den Einsatz der körperlichen, geistigen und seelischen Kräfte des Menschen und dient der Befriedigung seiner Bedürfnisse.“

Semmer & Udris (1995, S. 134) schlagen als Definition vor: „Arbeit ist zielgerichtete menschliche Tätigkeit zum Zwecke der Transformation und Aneignung der Umwelt aufgrund selbst- oder fremddefinierter Aufgaben, mit gesellschaftlicher, materieller oder ideeller Bewertung, zur Realisierung oder Weiterentwicklung individueller oder kollektiver Bedürfnisse, Ansprüche und Kompetenzen.“

Ulich definiert in seinem umfangreichen Lehrbuch der Arbeitspsychologie Arbeit als eine Tätigkeit, „durch deren Ausführung der oder die Arbeitstätige zur Schaffung materieller oder immaterieller Werte für sich und/oder andere beiträgt.“ (Ulich, 1994, S. 1). Das genannte Lehrbuch beschränkt sich dann allerdings fast ausschließlich auf Erwerbsarbeit in Organisationen, die freilich faktisch den zentralen Inhalt arbeits- und organisationspsychologischer Forschung ausmacht und wohl auch im Bewußtsein der Mehrheit der Bevölkerung in Industrienationen repräsentiert wird, wenn man danach fragt, was Arbeit sei.

Neuberger (1985, S. 1) hat konvergierende Merkmale einschlägiger Definitionen der Erwerbsarbeit zusammengefaßt.

Kasten 1:

Was ist Arbeit?

Neuberger führt aus, daß Arbeit

- eine Tätigkeit oder Aktivität ist,
- die gesellschaftlich organisiert wird (z. B. arbeitsteilig und derzeit überwiegend unselbständig und abhängig – im „Lohnarbeiterverhältnis“),
- den fortgesetzten, dauerhaften Einsatz körperlicher, geistiger und seelischer Kräfte fordert und

- im Vollzug meist als Last, Mühsal und Anstrengung erlebt wird (was Stolz und Freude über das Ergebnis nicht ausschließt),
- die geregelt und planmäßig strukturiert abläuft und zielbestimmend ist,
- zu materiellen Produkten (Güter oder Dienstleistung) führt und somit die materielle und soziale Umwelt verändert,
- gleichzeitig aber auch den arbeitenden Menschen selbst verändert (zu seiner Entfaltung oder Entfremdung beiträgt).
- Arbeit ist nicht nur die transitive Beziehung (Mensch-Umwelt) – sie verwandelt den Menschen selbst. Damit steht im Zusammenhang, daß sie
- die Befriedigung individueller und/oder
- sozialer Bedürfnisse ermöglicht und
- vom Arbeitgeber mit „Gegenleistungen“ (z. B. Entgelt) honoriert wird, in denen sich die gesellschaftliche Wertschätzung der geleisteten Arbeit widerspiegelt.

So oder ähnlich verstanden reduziert sich das möglicherweise breite Feld der Arbeit auf die Erwerbsarbeit. Sie schließt eine Vielzahl von Tätigkeiten aus, wie z. B. die Arbeit der Selbständigen oder der Hausfrauen, Eigenarbeit oder ehrenamtliche Tätigkeiten. Auch im folgenden werden wir uns auf Erwerbsarbeit in Organisationen beschränken, da für diese empirisch erhobene Information in ausreichendem Maße vorliegt.

3 Arbeit und „Nicht-Arbeit“

Ganz offensichtlich arbeitet jener gewerbliche Arbeitnehmer, der in der Werkhalle Räder an ein Kraftfahrzeug montiert; ganz offensichtlich arbeitet er nicht, wenn er im Urlaub am Strand der Adria in der südlichen Sonne schmort. Was aber gilt für den Weg von zu Hause zur Arbeitsstätte und zurück, was für die gesetzlich vorgeschriebenen Ruhepausen? Und wie – um ein anderes Beispiel zu nutzen – steht es um das Golfspiel eines Vorstandsmitgliedes, das die sozialen Kontakte auf dem Golfplatz nutzt, um Geschäftsabschlüsse vorzubereiten? Und was gilt für die Einladung des Bürgermeisters einer Kleinstadt durch den neuernannten Leiter der örtlichen Bankfiliale? Ist dieser Abend für den Filialleiter und für den Bürgermeister Arbeit oder Freizeit?

Es erscheint kaum adäquat, Arbeit im Sinne des §2 Absatz 1 der Arbeitszeitordnung als „die Zeit vom Beginn bis zum Ende der Arbeit ohne die Ruhepausen“ zu definieren und alles andere der Freizeit zuzurechnen, und es ist wohl kaum angemessen, lediglich die beiden Kategorien Arbeit und Freizeit gegenüberzustellen, da ganz offensichtlich vieles, was man der Arbeit nicht zurechnen würde, auch kaum der Freizeit zugeordnet werden kann, wie zum Beispiel das Einkaufen für den privaten Bedarf, und es andererseits bestimmte Formen der Arbeit gibt – etwa die Gartenarbeit – die viele befragte Personen der Freizeit zuschlagen (Stengel, 1988). Definitionen innerhalb der wissenschaftlichen Literatur helfen nicht recht weiter. Sie lassen sich zwei Gruppen zuordnen:

- Definitionen anhand objektiver vs. Definitionen anhand subjektiver Kriterien und
- positive (oder additive) vs. negative (oder subjektive) Definitionen.

Gleichmaßen objektiv und positiv sind Definitionen, die Arbeit und Freizeit an ihrer zeitlichen Lage festmachen. Freizeit ist dann die zur Arbeitszeit komplementäre Zeit. Subjektiv orientierte Kriterien für die Unterscheidung sind dann gegeben, wenn man die Definitionen am von der Person wahrgenommenen Dispositionsspielraum festmacht (Scheuch, 1977). Es zeigt sich dann allerdings, daß viele alltägliche Tätigkeiten weder der Arbeit noch der Freizeit zugerechnet werden können, sondern einer Restkategorie zuzuschlagen sind, wie zum Beispiel die Beaufsichtigung der Schulaufgaben eigener

Die Grenze zwischen Arbeit und Freizeit erscheint fließend.

Die Unterscheidung zwischen Arbeit und Freizeit läßt sich an subjektiven und an objektiven Kriterien festmachen.

Es wird gelegentlich zwischen Erwerbsarbeit, Hausarbeit bzw. sonstigen Verpflichtungen und persönlicher Zeit unterschieden.

Freizeit wird – verglichen mit der Arbeit – in Deutschland zunehmend höher geschätzt.

Kinder, die berufliche Weiterbildung oder die Auseinandersetzung mit der Politik.

In neuerer Zeit wird gelegentlich auch zwischen

- Erwerbsarbeit
- Hausarbeit und sonstigen Verpflichtungen sowie
- persönlicher Zeit differenziert.

Die Bedeutung, die Arbeit für den Menschen hat, muß entsprechend auch vor dem Hintergrund der Bedeutung der Nicht-Arbeit, insbesondere der Freizeit, gesehen werden. Die Argumentationslinien auf diesem Feld lassen sich einerseits individualistisch, andererseits gesamtgesellschaftlich festmachen. Die extremen Positionen aus der individualistischen Perspektive sehen so aus, daß

- der Mensch nur arbeitet, weil er muß; er möchte sehr viel lieber eine immerwährende Freizeit haben. Georg Büchner faßt dies in „Leonce und Lena“ in den humoristischen Satz: „Daß jeder, der sich rühmt, sein Brot im Schweiß seines Angesichts zu essen, für verrückt und der menschlichen Gesellschaft gefährlich erklärt wird; und dann legen wir uns in den Schatten und bitten Gott um Makkaroni, Melonen und Feigen, um musikalische Kehlen, klassische Leiber und eine kommode Religion.“
- Die Gegenposition geht davon aus, daß der Mensch mit noch mehr Freizeit nichts anzufangen weiß und ihn die Langeweile psychisch krank macht. Auch für diese Position sei wiederum Büchner zitiert: „Es grasst ein entsetzlicher Müßiggang. – Müßiggang ist aller Laster Anfang. – Was die Leute nicht alles aus Langeweile treiben! Sie studieren aus Langeweile, sie beten aus Langeweile, sie verlieben, verheiraten und vermehren sich aus Langeweile und sterben endlich aus Langeweile, ...“

Es läßt sich empirisch ermitteln, ob und von wem eher die Arbeit oder die Nicht-Arbeitszeit geschätzt wird. Abbildung 1 visualisiert entsprechende Forschungsergebnisse des Instituts für Demoskopie in Allensbach und zeigt zugleich, daß die erlebnismäßige Bedeutung der Freizeit in Deutschland angestiegen ist und daß auch die Menschen in den neuen Bundesländern auf dem Wege sind, sich in ihren Orientierungen entsprechend zu entwickeln.

Frage: „Welche Stunden sind Ihnen ganz allgemein am liebsten: die Stunden während der Arbeit oder die Stunden, während Sie nicht arbeiten, oder mögen sie beide gerne?“

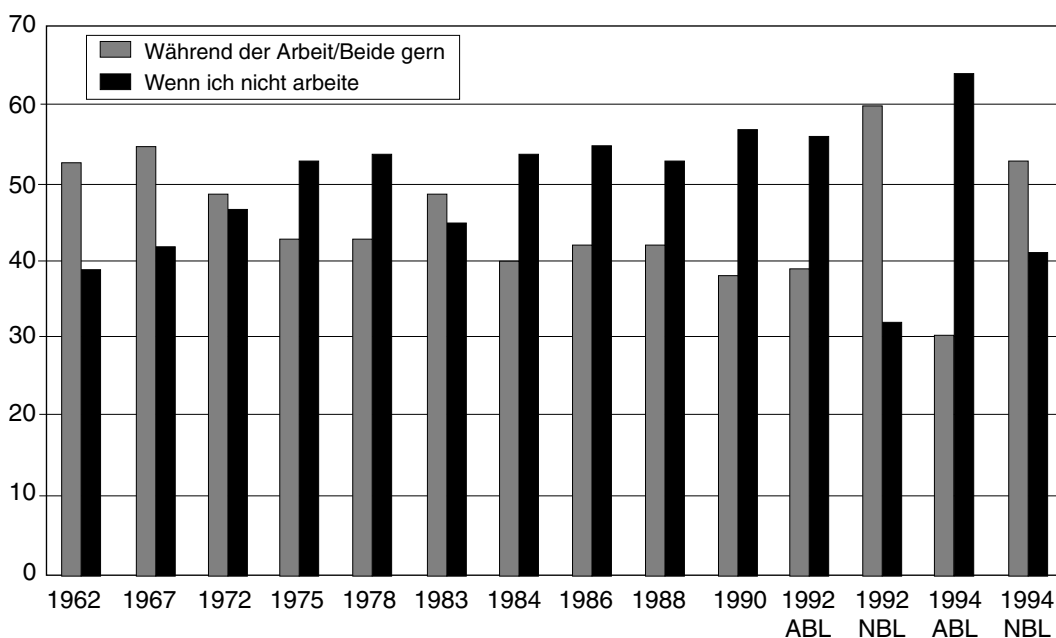


Abbildung 1:
Arbeit oder Freizeit?

Die gesamtgesellschaftlich zentrierten Gegenpositionen lassen sich – bezogen auf Deutschland – wie folgt darstellen:

- Deutschland ist „Freizeitweltmeister“; der Lohn- und Lohnnebenkostenfaktor macht Produkte und Dienstleistungen im Vergleich zur wachsenden internationalen Konkurrenz zu teuer; der Anteil der Arbeitszeit habe entsprechend im Vergleich zur Nichtarbeitszeit bei gleicher Entlohnung zu steigen.
- Angesichts der steigenden Zahl von Menschen ohne Erwerbsarbeit und der sinkenden Kaufkraft im Inland solle die wöchentliche Arbeitszeit auf max. 35 oder gar 30 Stunden bei annähernd vollem Lohnausgleich gesenkt werden.

Diese Gegenpositionen zu untersuchen ist allerdings nicht die Aufgabe der Psychologie. Damit hat sich die Volkswirtschaftslehre in gesamtwirtschaftlichen Simulationsmodellen oder anderen Methoden auseinanderzusetzen.

Es ist – aus der Sicht der psychologischen Forschung – ungeklärt, welches Verhältnis zwischen Arbeit und Freizeit besteht; verschiedene miteinander konkurrierende Hypothesen werden beschrieben (Hoff, 1986). Vier Hypothesengruppen lassen sich unterscheiden:

- Erfahrungen, Handlungen, Erlebensweisen im Arbeitsbereich stehen in keinem Zusammenhang mit den entsprechenden Kategorien im Freizeitbereich und umgekehrt.
- Die Erfahrungen, Handlungen und Erlebensweisen des einen Bereichs bestimmen die entsprechenden Erlebens- und Verhaltensweisen im anderen Bereich; dabei können Arbeitserfahrungen in den Freizeitbereich oder Freizeiterfahrungen in den Arbeitsbereich hinein generalisiert werden oder aber zwischen Arbeit und Freizeit jeweils kompensatorische Beziehungen bestehen.
- Beide Lebensbereiche beeinflussen sich wechselseitig.
- Beide Bereiche beeinflussen sich nicht unmittelbar, sondern werden durch relevante Drittvariablen – etwa die wirtschaftliche Lage – geprägt.

Vorliegende empirische Forschung (Stengel, 1997) läßt es nicht ratsam erscheinen, diese Hypothesen generalisierend gegeneinander zu prüfen; es dürfte jeweils spezifische Bedingungen geben, bei denen die eine oder die andere gestützt werden kann.

4 Arbeit – Perspektiven ihrer Bedeutung

Fragt man nach der Bedeutung der Arbeit für den Menschen, so läßt sich diese auf verschiedene Felder beziehen. Vier dieser Felder – Existenzsicherung, gesellschaftliche Vernetzung, Persönlichkeitsentwicklung und Gesundheit – sollen nachfolgend kurz angesprochen werden; ein fünftes – das subjektive Erleben von Arbeit durch den einzelnen – wird ausführlicher dargestellt.

4.1 Arbeit als Existenzsicherung

Es ist offensichtlich – und in den meisten Definitionen der Erwerbsarbeit auch explizit –, daß Arbeit der Daseinsvorsorge und damit der Existenzsicherung des Arbeitenden selbst, seiner Angehörigen und gegebenenfalls einer ungeborenen, nachwachsenden Generation dient. So ist gut belegt (Lee, 1968), daß die Menschen als Jäger und Sammler in einer arbeitsteiligen, für die beiden Geschlechter unterschiedlichen, Weise zur Existenzsicherung des Familienverbandes beitrugen: die Männer gingen in organisierten Gruppen auf die Jagd, während die Frauen in einem lockeren, wenig organisierten Miteinander die Fürsorge für den Nachwuchs in einer lebensbedrohenden

In der Politik wird kontrovers darüber diskutiert, ob der einzelne mehr oder weniger Erwerbsarbeit leisten sollte.

Zwischen der Arbeit und der Freizeit bestehen vielfältige Wechselwirkungen.

In der Menschheitsgeschichte bestand seit jeher eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung.

**Nur in Ausnahmefällen
erscheint eine gesicherte
Existenz ohne Arbeit denkbar.**

**Was als angemessener Lohn
für die Leistung gilt, hängt
von gesellschaftlichen
Verteilungsprinzipien ab.**

**Arbeit sichert Kontakte mit
anderen Menschen.**

Umwelt wahrnehmen und darüber hinaus durch das Sammeln pflanzlicher Nahrung und kleinerer Tiere den größeren Teil zur Ernährung beitragen – wenn auch in einer wenig spektakulären Weise. Es sind – bedenkt man die Gesellschaft insgesamt – Ausnahmen, die von der eben genannten Regel abweichen. So schreibt zum Beispiel Forster (1965) von einem Besuch in Tahiti im Jahre 1773, daß dort aufgrund des günstigen Klimas und des Überflusses an Nahrungsmitteln, die die Natur hervorbringe, die Bevölkerung ohne nennenswerte Klassenunterschiede und fast ohne Arbeit ihre bescheidenen Bedürfnisse befriedigen könne. Derartige, dem Schlaraffenland ähnliche Lebensbedingungen dürften angesichts der wachsenden Bevölkerung in nahezu allen Regionen der Welt kaum noch existieren, so daß sich für den einzelnen die Möglichkeit einer gesicherten Existenz ohne Arbeit nur noch auf Kosten anderer Menschen – seien dies nun Angehörige des anderen Geschlechts, einer anderen Altersgruppe oder einer anderen sozialen Schicht – ergibt. In diesem Sinn war im antiken Athen die Muße Tätigkeit der Herren, während die für die Existenzsicherung notwendige Arbeit von den Sklaven verrichtet wurde, und auch für westliche Gesellschaften der Neuzeit wurde der Müßiggang als Tätigkeit der „feinen Leute“ beschrieben (Veblen, 1899). Es verdient Beachtung, daß eine derartige, meist auf einer ungleichen Verteilung von Rechten und Pflichten beruhende Lebensform höchst unterschiedlich beurteilt und auch subjektiv verschiedenartig erlebt wurde. So finden wir in der Bibel einerseits das vielzitierte Wort: „Wer nicht arbeitet, der soll auch nicht essen.“ (2.Thess. 3,10), andererseits auch das Wort Jesu: „Darum sage ich euch: Sorget nicht für euer Leben ... schauet die Lilien auf dem Felde, sie arbeiten nicht; ...“ (Mt 6, 25-28). Und auch in der Antike galt das Prinzip des alten Athen, daß harte Arbeit – ponoi – Tätigkeit der Sklaven sei, nicht uneingeschränkt. Offensichtlich war hier Rom nicht Athen, wenn wir bei Hesiod (Erga, 307 ff) lesen:

„Durch Tätigkeit werden die Menschen reich an Herden und begütert, und die Tätigen sind bei den Unsterblichen beliebter als die Untätigen ...“

Erkennbar wird hier – zumindest indirekt – die in einer Gesellschaft vorherrschende Gerechtigkeitsvorstellung. Müller (1971) argumentiert – verkürzt wiedergegeben –, daß als Prinzip des Feudalismus „Jedem das seine“, im Liberalismus jenes „Jedem nach seiner Leistung“, im Sozialismus dagegen „Jedem das Gleiche“, im Kommunismus das Prinzip „Jedem nach seinen Bedürfnissen“ galt.

Lenk (1991) differenziert feiner. Er stellt neben das Leistungsprinzip die folgenden Zuteilungs- und Gestaltungsprinzipien: 1. Sozialprinzip, 2. Subventionsprinzip, 3. Parlamentarisches Prinzip politischer Entscheidungen, 4. Verhandlungs- und Arbeitskampfprinzip, 5. Besitzprinzip, 6. Vererbungsprinzip, 7. Abstammungsprinzip (z.B. Adel), 8. Lebensalterprinzip, 9. Anciennitätsprinzip, 10. Zugehörigkeitsprinzip (z.B. Konfession), 11. Loyalitätsprinzip, 12. Wahlprinzip, 13. Repräsentationsprinzip, 14. Gesundheitsprinzip, 15. Familienstandsprinzip, 16. Geschlechtsprinzip, 17. Alimentationsprinzip (z.B. bei Beamten), 18. Machtprinzip, 19. Standesprinzip, 20. Besitzstandsprinzip, 21. Präsentationsprinzip (z.B. Telegenität).

Es fehlen klare Daten für das moderne Deutschland, die eine schlüssige Interpretation zu der Frage zulassen, was heute gilt. Doch scheint es so zu sein, daß nach einer eher „sozialistisch“ orientierten Grundauffassung heute zumindest in Westdeutschland eine Annäherung an die „liberale“ Leistungsethik zu beobachten ist, die möglicherweise in einem gewissen Kontrast zu der entsprechenden Haltung in den neuen Bundesländern steht (Gensicke, 1995).

4.2 Arbeit als soziale Tätigkeit

Es wurde – etwa von Jahoda (1983) – vielfach darauf hingewiesen, daß durch die Arbeit, die ja immer auch gesellschaftliche Arbeit ist, soziale Beziehungen über die Familie und Nachbarschaft hinaus erweitert werden. Entspre-

chend ist der Versuch unternommen worden, Arbeit nicht nur an den Dimensionen des Tätigkeitsspielraums (Vielfalt) und des Entscheidungs- und Kontrollspielraums, sondern auch an jenem des sozialen Kontakts (Ulich, 1994) festzumachen. Die Notwendigkeit, gemeinsam mit anderen in Gruppen, Teams oder Projekten zu arbeiten, nimmt angesichts der wachsenden Komplexität der zu erledigenden Aufgaben beständig zu, so daß soziale Kompetenz zu einem in der Praxis zunehmend stärker betonten Anforderungsmerkmal wird (vgl. Kapitel 17 und 18). Einschlägige Daten zeigen nun aber nicht nur, daß bei der Arbeit häufiger sozialer Kontakt mit Arbeitskollegen und -kolleginnen mit vergleichbarer Ausbildung aus der gleichen Kultur erforderlich wird, sondern daß auch die Zusammenarbeit mit Menschen notwendig wird, die aus anderen Kulturen stammen, was keineswegs nur im Fall von Auslandsentsendungen von Fach- und Führungskräften gilt (Thomas, 1993; Kühlmann, 1995; vgl. Kapitel 19). Soziale Kompetenz wird also, auch in ihrer spezifischen Ausrichtung als interkulturelle Kompetenz, einerseits gefordert und andererseits entwickelt.

In nahezu allen Branchen wird in der Kundenorientierung ein entscheidendes Qualitätskriterium gesehen, spezifisch gilt dies im stark wachsenden tertiären Bereich der Wirtschaft, der Dienstleistung. Daraus läßt sich ableiten, daß ein verstärktes sich Einstellen auf andere Menschen zu einer notwendigen Voraussetzung erfolgreicher Tätigkeit wird und die Arbeit sich in einer Weise wandelt, die soziale Vernetzung intensiviert.

4.3 Arbeit und Persönlichkeitsentwicklung

Menschen, die arbeitslos sind, unterscheiden sich von jenen, die Arbeit haben, und diese wiederum lassen sich in Abhängigkeit von ihrer beruflichen Tätigkeit voneinander unterscheiden. Auch mit dem untrainierten Auge kann man häufig den Priester vom Sozialarbeiter, diesen wiederum vom Lehrer oder Industriemeister etc. unterscheiden, was nicht selten als „deformation professionelle“ gedeutet wird; d.h. es wird angenommen, daß die berufliche Tätigkeit den Menschen prägt, sozialisiert (vgl. Kapitel 8). Dies kann, aber muß nicht der Fall sein, denn die Unterschiede könnten auch darauf zurückgeführt werden, daß Selbst- und Fremdspektationsprozesse dafür verantwortlich sind, daß die einen Arbeit bekommen, die anderen aber nicht, und daß des weiteren bestimmte Personen sich um ganz spezifische Positionen bemühen, nicht aber um andere, und daß schließlich auch die Unternehmen für bestimmte Aufgaben die einen, nicht aber die anderen auswählen (von Rosenstiel, Nerdinger, Spieß & Stengel, 1989). Hier soll auf die vielfach beschriebenen Selbst- und Fremdspektationsprozesse nicht eingegangen werden, sondern eine Beschränkung auf die Sozialisation durch Arbeit erfolgen. Als Sozialisation können dabei jene Prozesse verstanden werden, durch die sich eine Person in Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Umwelt Fähigkeiten, Fertigkeiten, Motive, Einstellungen und soziale Normen aneignet (von Rosenstiel, Molt & Rüttinger, 1995). Dies kann selbstverständlich auch spezifisch in einer Organisation erfolgen, in der ein einzelner seiner Erwerbsarbeit nachgeht.

Es gibt eine Vielzahl von Studien, die bei Berufsanfängern und Personen, die diesen Beruf lange ausübten, bestimmte Persönlichkeitsmerkmale vergleichen und sodann Differenzen auf Sozialisationseffekte zurückführen, was dann zum Beispiel zu der These führt, daß durch repetitive Industriearbeit die Intelligenz abgebaut werde (Greif, 1978). Bei derart angelegten Studien bleibt stets die Frage, ob der Effekt nicht durch Selektionseffekte erklärt werden kann, im genannten Beispiel etwa dadurch, daß Personen mit höherer intellektueller Kapazität die Position verlassen haben und/oder innerhalb der Hierarchie aufgestiegen sind.

Sorgfältig geplante Längsschnittuntersuchungen sind weitaus geeigneter, die Frage nach den persönlichkeitsverändernden Wirkungen der Arbeit zu beantworten. Tatsächlich zeigen entsprechende Studien, daß durch die Mitgliedschaft in einer Organisation Wertorientierungen nachhaltig modifiziert

Zunehmend wird bei der Arbeit Kontakt mit Menschen aus anderen Kulturen erforderlich.

Berufliche Arbeit prägt die Persönlichkeitsentwicklung.

Nicht nur Kompetenzen, sondern auch Wertorientierungen, Einstellungen, Motive und Gefühle werden durch die Arbeit beeinflusst.

Monotone, repetitive Arbeit schädigt häufig psychisch und physisch.

Arbeitslosigkeit schädigt die Persönlichkeitsentwicklung.

Die Arbeitsmedizin schreibt eine Liste anerkannter Berufskrankheiten fort.

werden können (von Rosenstiel, 1989), daß Handlungsspielraum bei der Arbeit die intellektuelle Flexibilität verbessert und in diesem Sinne persönlichkeitsförderlich wirkt (Kohn, 1985; Hacker, 1998); der Handlungsspielraum wirkt sich dabei auch auf die Freizeitaktivitäten aus (Karasek, 1979). Auf der anderen Seite scheint monotone, repetitive Industriearbeit dazu zu führen, daß das Wohlbefinden gestört wird, psychische und physische Beschwerden auftreten, die intellektuelle Leistungsfähigkeit und geistige Beweglichkeit zurückgehen, das Freizeitverhalten passiver wird und die eigenen Kinder einer repressiveren Erziehung ausgesetzt werden (Volpert, 1983).

Arbeit kann aber auch die Emotionalität des arbeitenden Menschen verändern (Kannheiser, 1992). Das „Burn-out“-Phänomen, das vor allem durch Zustände emotionaler Erschöpfung, eine Abstumpfung anderen Personen gegenüber und durch reduzierte Leistungsfähigkeit gekennzeichnet ist, findet sich gehäuft gerade bei solchen Personen, die in der Rolle als Helfer in intensivem Kontakt mit anderen Menschen stehen (Enzmann & Kleiber, 1989). Es ist aber keineswegs so, daß Arbeit den Menschen in einheitlicher Weise prägt, sondern es sind sehr spezifische, jeweils genau zu analysierende Merkmale der Tätigkeit, die dazu führen, daß bestimmte Persönlichkeitsmerkmale stabilisiert, abgebaut oder gestärkt werden.

Auf der anderen Seite – zumindest in unserer Gesellschaft – wirkt auch das Fehlen von Erwerbsarbeit, die Arbeitslosigkeit also, (vgl. Kapitel 21) auf die Entwicklung der Persönlichkeit. Zwar lassen sich die Befunde der klassischen Untersuchung von Jahoda, Lazarsfeld & Zeisel (1978) an den Arbeitslosen von Marienthal in den 20er Jahren nicht einfach fortschreiben, da sich seither die ökonomischen Rahmenbedingungen und die gesellschaftlichen Werte verändert haben, doch darf noch immer als wahrscheinlich gelten (Wacker, 1978), daß langanhaltende Arbeitslosigkeit

- gesundheitsschädigend wirkt;
- Selbstmordgedanken nahelegt und die Suizidrate erhöht;
- den Arbeitslosen für die Familie zum Belastungsfaktor macht;
- mit Verlust von Macht, Prestige und finanziellem Entscheidungsspielraum verbunden ist;
- im sozialen Umfeld destabilisierend auf die Kinder wirkt und
- mit dem Zusammenbruch sozialer Beziehungen und dem Rückzug ehemaliger Kollegen und Bekannten einhergeht (Pelzmann, 1988), was insgesamt wiederum prägend auf die Persönlichkeit des Arbeitslosen zurückwirkt.

Sowohl Arbeit als auch Arbeitslosigkeit haben spezifische persönlichkeitsverändernde Effekte, die freilich nur bei einer genauen Analyse der Bedingungen und Wirkzusammenhänge ermittelt werden können.

4.4 Arbeit und Gesundheit

Arbeit kann krank machen (vgl. Kapitel 20). Es ist gesicherte medizinische Erkenntnis, daß spezifische Tätigkeiten bei der Arbeit und bestimmte Bedingungen der Arbeitsumgebung physische Krankheit zur Folge haben, was letztlich zur Herausbildung einer eigenen ärztlichen Disziplin, der Arbeitsmedizin, führte. Es gibt – vielfach belegt – physische Bedingungen der Arbeit, die das Auftreten spezifischer Krankheiten wahrscheinlich machen und entsprechend auch eine „Verordnung über gefährliche Stoffe“, innerhalb derer eine Liste solcher Stoffe fortlaufend überprüft und fortgeschrieben wird. Man erkennt in diesem Sinne auch Berufskrankheiten oder arbeitsbedingte Krankheiten an.

Aus psychologischer Perspektive stellt sich die Frage nach psychischen Belastungen am Arbeitsplatz, die krank machen können. Nun ist die plakativ von Noelle-Neumann & Strümpel (1984) im Titel eines vieldiskutierten Buches gestellte Frage „Macht Arbeit krank – macht Arbeit glücklich?“ zu einfach gestellt, um beantwortet werden zu können, denn jene Bedingungen, die der eine als Herausforderung erlebt, könnten für den anderen zum krankma-

chenden Stressor werden. Daher sind es in der Psychologie vor allem Stressoren und Ressourcen bei der Arbeit, die als relevant für die psychische und physische Gesundheit angesehen werden (Semmer & Udris, 1995). Als typische, häufig krankmachende Stressoren dürfen z. B. gelten:

- qualitative und/oder quantitative Überforderung;
- qualitative und/oder quantitative Unterforderung;
- Rollenkonflikte und Uneindeutigkeit der zugewiesenen Rolle;
- Störungen des Arbeitsablaufs;
- Arbeitsumgebungsfaktoren, z. B. subjektiv beeinträchtigende Außenreize wie Lärm, Hitze, Schmutz, Gestank;
- langandauernde Nacht- und Schichtarbeit;
- soziale Belastungen durch Vorgesetzte, Kollegen, Mitarbeiter, Kunden, die bis zum Mobbing reichen können;
- Umorganisationen am Arbeitsplatz;
- Angst vor Arbeitsplatzverlust.

Als wichtige Entlastungsfaktoren und gesundheitsschützende Ressourcen können situations- und personenbezogene Bedingungen unterschieden werden. Beispiele für situationsbezogene Ressourcen sind:

- Handlungsspielraum bei der Arbeit;
- Zeitspielraum;
- soziale Unterstützung;
- angemessene Arbeitsmittel.

Als typisch personenbezogene Ressourcen dürfen Merkmale gelten wie z. B.

- Qualifikationsniveau;
- intellektuelle Kapazität;
- soziale Kompetenz;
- emotionale Stabilität.

Wird die arbeitende Person intensiven und langanhaltenden Stressoren ausgesetzt, ohne über ausreichende situative und personale Ressourcen zu verfügen, so ist eine massive Schädigung des psychischen Wohlbefindens und in vielen Fällen auch der psychischen und physischen Gesundheit wahrscheinlich. Zwar sind die vorliegenden Studien nicht immer eindeutig interpretierbar und vielfach ist auch die Kausalitätsrichtung nicht endgültig geklärt, doch läßt eine ganze Reihe sorgfältig geplanter Querschnitt- und Längsschnittuntersuchungen (Frankenhaeuser, 1986; Karasek, 1989; Frese, 1991; Zapf, 1991) die sichere Vermutung zu, daß Arbeit – aber auch Arbeitslosigkeit – krank machen können.

4.5 Die subjektive Bedeutung der Arbeit

Arbeit dient vielfach – das wurde soeben aufgezeigt – der Existenzsicherung, führt zur sozialen Vernetzung des einzelnen, kann wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen und die Gesundheit beeinflussen. Dies sind objektive und vielfach nachgewiesene Beziehungen. Das Wissen des einzelnen darum verleiht aber auch der Arbeit einen erheblichen Stellenwert auf der Skala subjektiver Bedeutung. Gesunde erwachsene Menschen – insbesondere gilt dies für Männer –, die in unserer Gesellschaft freiwillig auf Erwerbsarbeit verzichten, geraten in Konflikt mit ihrem sozialen Umfeld und erleben erhebliche Identitätsprobleme (Prenzel & Strümpel, 1990). Es soll daher nachfolgend knapp dargestellt werden, welche Beziehungen zwischen der Arbeit einerseits und den Wertorientierungen, der Motivation und Emotion und den Einstellungen andererseits bestehen.

4.5.1 Arbeit und Wertorientierungen

Werte als Auffassungen vom Wünschenswerten (Kluckhohn, 1951) können kennzeichnend für eine Gesellschaft, eine Kultur, eine Organisation oder

Bestimmte Bedingungen der Arbeit – sogenannte Stressoren – können die psychische und physische Gesundheit schädigen.

Bestimmte situative und personale Merkmale – sogenannte Ressourcen – schützen vor negativen Auswirkungen der Arbeit auf die Gesundheit.

Die Wirkung der Arbeit auf den einzelnen hängt auch von der subjektiven Bedeutung ab, die der Arbeit zugemessen wird.

Werte, an denen der einzelne – seinen Wertorientierungen entsprechend – mehr oder weniger Anteil hat, sind kennzeichnend für eine Gesellschaft.

Der Wertewandel in der Gesellschaft hat die erlebbare Bedeutung der Arbeit reduziert.

Inglehart postuliert einen Wandel von materialistischen zu postmaterialistischen Werten.

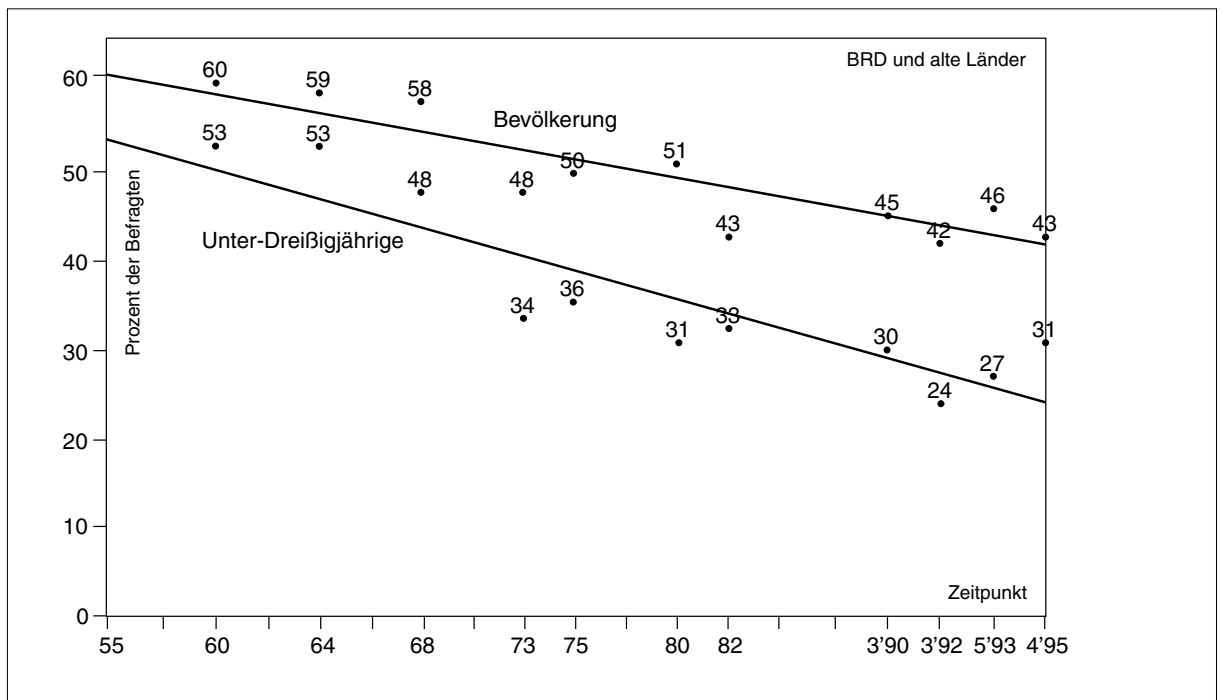
eine soziale Gruppe sein. Der einzelne kann sich in seinem Erleben und Handeln mehr oder weniger an diesen Werten ausrichten, seiner individuellen Wertorientierung entsprechend (Klages, 1984). In diesem Sinne ist es offensichtlich, daß der Wert des Religiösen im christlichen Abendland einen hohen Stellenwert hatte, sich aber damals nicht alle Menschen mit gleicher Intensität an diesem Wert orientierten. Werte liegen an der Schnittstelle zwischen der Gesellschaft und dem einzelnen; für die Gesellschaft, aber auch für deren Institutionen und Organisationen, stellen sie eine Legitimationsgrundlage dar, für das Individuum sind sie eine Möglichkeit, sich mit dem umgreifenden System zu identifizieren. In Zeiten starken Wandels der Werte in der Gesellschaft und/oder der Wertorientierungen der einzelnen Personen kann es zu einem starken Auseinanderklaffen – zum Beispiel Wandlung hier, Erstarrung dort (v. Klipstein & Strümpel, 1985) – kommen und zu erheblichen gesellschaftlichen Verwerfungen bis hin zu radikalen Umwälzungen führen. Man denke an die französische Revolution, an eine Zeit also, in der die von der Monarchie bestimmten Werte der Gesellschaft den Wertorientierungen einer wachsenden Anzahl von Franzosen, die Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit auf ihre Fahnen schrieben, nicht mehr entsprachen. Eine derartige Spannung kann auch eine nicht manifest werdende „stille“ Revolution (Inglehart, 1977) zur Folge haben und auf der Ebene einer Gesamtgesellschaft oder auch auf der eines Industriebetriebes mit einer Identifikationskrise verbunden sein.

Werte bzw. Wertorientierungen wurden in den Sozialwissenschaften vermehrt zu einem Untersuchungsgegenstand, als Indikatoren in den 60er und 70er Jahren dafür sprachen, daß sich auf diesem Feld ein Wandel in westlichen Industriestaaten anbahnte (Inglehart, 1977; Klages, 1984; von Klipstein & Strümpel, 1985). Als Indikatoren dienten dabei das von Menschen Geschaffene – die Artefakte –, die beobachtbaren Verhaltensweisen (z. B. Häufigkeit des Kirchganges) und vor allem die an repräsentativen Stichproben erhobenen Antworten auf wertorientierte Fragen, die Jahr für Jahr wiederholt wurden und entsprechend die Entwicklung von Zeitreihen erlaubten. Neben vielen anderen inhaltlichen Feldern untersuchte man auch jenes der Arbeit. Es zeigten sich so gravierende Änderungen, daß bald die Frage gestellt wurde, ob Arbeit noch länger ein zentrales Lebensinteresse sei (Udris, 1979). International vergleichende Studien in Industriestaaten unter Einschluß Deutschlands (MOW, 1987) lassen allerdings den Schluß zu, daß von einem generellen Bedeutungsverlust der beruflichen Arbeit nicht gesprochen werden kann, daß sich aber die Ansprüche an die Arbeit – wenn auch von Land zu Land in unterschiedlicher Weise – erheblich verschoben haben.

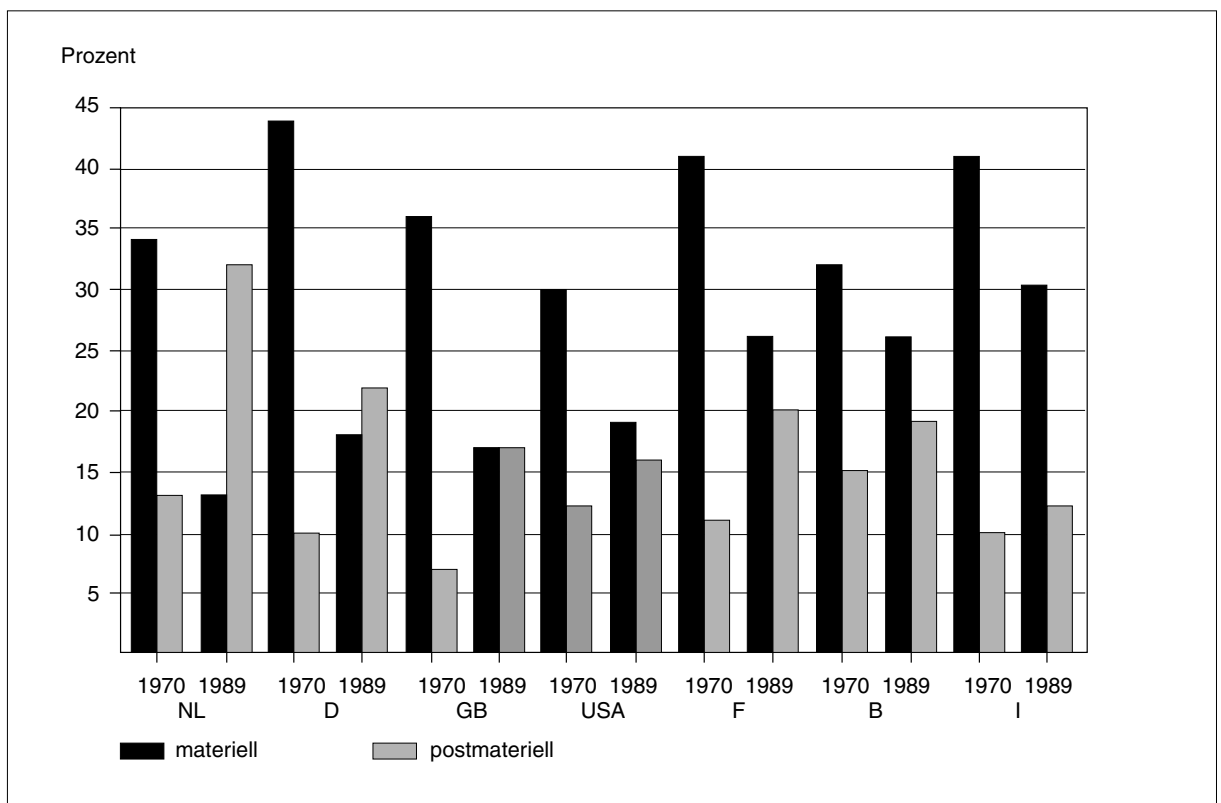
Für Deutschland jedoch läßt sich nachweisen – wie Abbildung 1 nahelegt (vgl. Abschnitt 3) –, daß die Arbeit im Erleben der Menschen gegenüber anderen Lebensbereichen – wie z. B. der Freizeit und der Familie – an Bedeutung verliert und daß auch von hochqualifizierten Personen, die durch ihre Vorbildfunktion für eine Karriere in der Wirtschaft prädestiniert sind, die Karriere keineswegs um den Preis des Verzichts auf Freizeit, Partnerschaft oder Familienglück angestrebt wird (v. Rosenstiel, Nerdinger & Spieß, 1991).

Stellt man repräsentative Ausschnitte der erwachsenen Bevölkerung vor die Frage, ob sie ihr Leben eher als Aufgabe oder als Genuß interpretieren, so geht die Aufgabenorientierung zunehmend zurück und zwar besonders bei der Generation der jeweils unter 30-jährigen, wie Abbildung 2 zeigt. Ob sich bei dieser Gruppe in jüngster Zeit eine Trendwende anbahnt, was aus den Daten abgelesen werden könnte, kann heute noch nicht beurteilt werden.

Dies sollte man möglicherweise vor dem Hintergrund des von Inglehart (1977) postulierten Wandels vom sogenannten „Materialismus“ zum „Postmaterialismus“ sehen. Inglehart entwickelte aus den hierarchisch geordneten Motiven des Maslowschen Motivationsmodells (Maslow, 1954) Statements zu politischen Zielen und ließ die Befragten in einer größeren Zahl von Industrienationen Jahr für Jahr ihre Präferenzen angeben. Dabei zeigte es sich nun in relativ vielen – aber nicht allen – Ländern, so auch in der Bundesrepublik Deutschland, daß der Anteil jener, die „materialistische“ politische Ziele präferieren – z. B. „wirtschaftliches Wachstum“ oder „Ruhe und Ordnung“

**Abbildung 2:**

Leben als Aufgabe? Ob man sein Leben eher als Aufgabe sieht (Bevölkerung und Unter-30jährige) (Quelle: IFD Allensbach)

**Abbildung 3:**

Vom Materialismus zum Postmaterialismus – ein internationaler Vergleich

Wertorientierungen in den neuen Bundesländern unterscheiden sich von jenen in den alten.

– relativ absank gegenüber jenen, die „postmaterialistische“ Ziele bevorzugen, wie „mehr Einfluß der Bürger“ oder „freie Meinungsäußerung“ (Inglehart, 1989). Abbildung 3 visualisiert das.

Leitet man daraus konkrete Lebensziele ab, so ist beachtenswert, daß auch hier die materialistischen Ziele (z. B. „Familie ist versorgt“) zurückgegangen und die postmaterialistischen (z. B. „Das Leben genießen“) angestiegen sind.

Vor allem der Rückgang der ökonomischen Zielsetzungen zu Lasten derer des Lebensgenusses bis in die 90er Jahre hinein verdient Beachtung, weil ja die ökonomische Situation sich schon zu Beginn der 90er Jahre verschlechterte, was viele Beobachter vermuten ließ, daß dies zu einer Rückkehr ökonomischer Wertorientierungen führen müsse.

Allerdings sehen in diesem Punkt die Wertorientierungen der Menschen in den neuen Bundesländern etwas anders aus als die ihrer Landsleute in den alten Bundesländern (Maier, Rappensperger, v. Rosenstiel & Zwarg, 1994). Die Ansprüche an die Arbeit haben sich also gewandelt, aber vermutlich im Westen in anderer Weise als im Osten, was Abbildung 4 nahelegt.

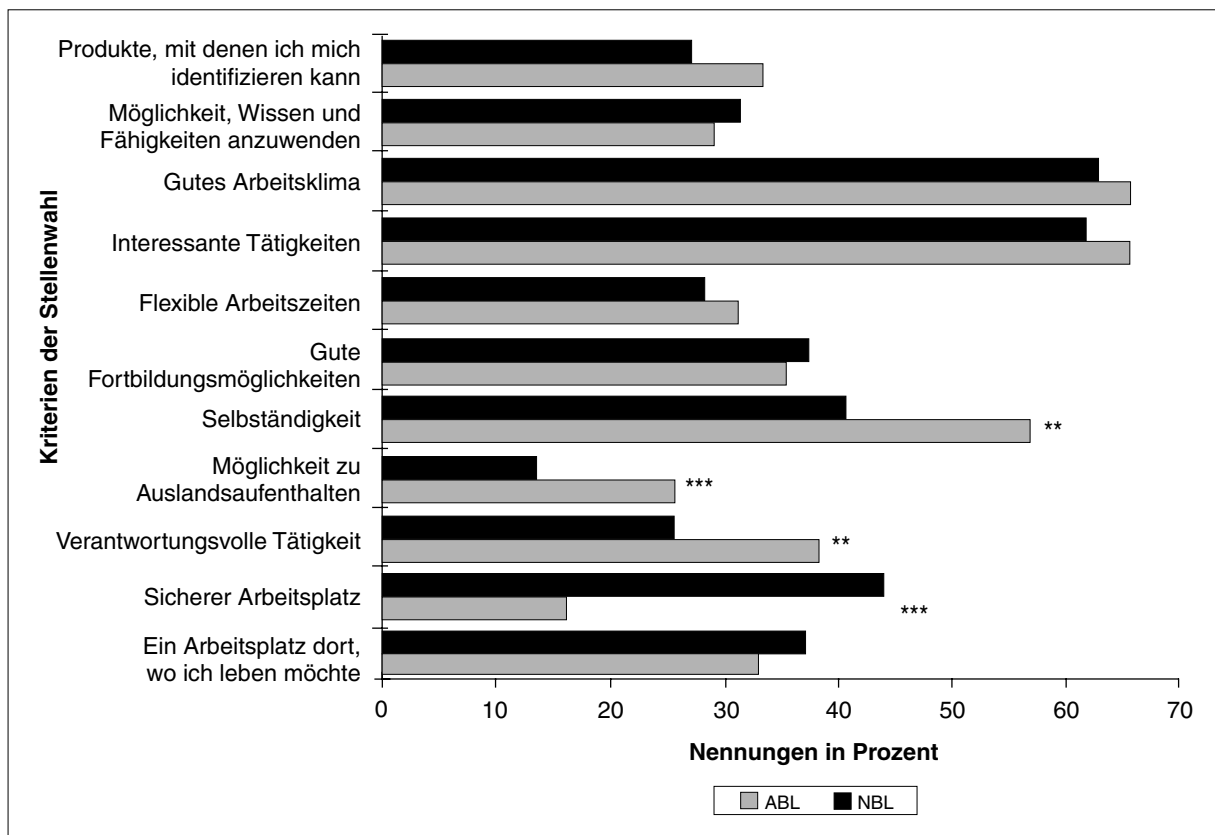


Abbildung 4:

Kriterien der Stellenwahl bei Hochschulabsolventen aus den alten (ABL) und neuen Bundesländern (NBL)

Mehrere durch die Wertewandelsdiskussion angeregten Typologien der Berufsorientierung wurden entwickelt.

Man darf also interpretieren, daß die Arbeit als Verpflichtung im Sinne einer „preußischen Sekundärtugend“ an Bedeutung verloren und in diesem Sinne die Arbeitsmoral „gelitten“ hat, wie Noelle-Neumann argumentiert (Noelle-Neumann & Strümpel, 1984). Andererseits kann Arbeit sehr wohl einen erheblichen Stellenwert im Leben des Menschen gewinnen, wenn sie Kontakt mit anderen, neue Erfahrungen oder Selbständigkeit bietet.

Im letzten Absatz wurde auf der Basis von Mittelwerten argumentiert. Die Wertorientierungen in einer Gesellschaft entwickeln sich allerdings nicht einheitlich, sondern in einer segmentierten Weise. Dies gilt auch für die Werte von Arbeit und Beruf. So hatte bereits Dubin (1956) drei verschiedene zentrale Lebensinteressen beschrieben und als „Berufsorientierung“, „Freizeitorientierung“ und „flexible Orientierung“ bezeichnet. Mit etwas anderer

Akzentsetzung differenzieren Strümpel, Noelle-Neumann & v. Klipstein (1982) zwischen einer

- industriellen Vision (z.B. Hochschätzung wirtschaftlichen Wachstums), einer
- egalitären Vision (z.B. Hochschätzung von Verteilungsgerechtigkeit und sozialstaatlicher Sicherung) sowie einer
- Vision der Lebensqualität (z.B. Hochschätzung eines naturnahen Lebens in einer unzerstörten Umwelt)

Bei Klages findet sich die Unterscheidung in

- Konventionalisten
- Resignierte
- Realisten
- Hedonisten (Hedonisten wäre wohl ein gängigeres Wort)
- Idealisten,

die sich daraus ergibt, daß Klages (1984) zwei voneinander unabhängige Wertfaktoren diagnostizierte, nämlich Pflicht- und Akzeptanzwerte auf der einen, Selbstentfaltungswerte – die wiederum zweifach differenziert wurden – auf der anderen Seite. Die genannten Typen sind jeweils unterschiedliche Kombinationen dieser Wertorientierungen, wie Abbildung 5 zeigt.

	Pflicht- und Akzeptanzwerte	Hedonistisch-materialistische Selbstentfaltung	Idealistische Selbstentfaltung
Typ 1: Ordnungsliebende Konventionalisten	<i>hoch</i>	niedrig	niedrig
Typ 2: Perspektivenlos Resignierte	niedrig	niedrig	niedrig
Typ 3: Aktive Realisten	<i>hoch</i>	<i>hoch</i>	<i>hoch</i>
Typ 4: Hedonistische Materialisten	niedrig	<i>hoch</i>	niedrig
Typ 5: Nonkonforme Idealisten	niedrig	niedrig	<i>hoch</i>

Abbildung 5:

Speyerer Typenschema für Wertetypen

In einer gewissen Anlehnung an Dubin (1956) unterscheiden von Rosenstiel & Stengel (1987) ebenfalls drei Wertetypen, die sie als

- karriereorientiert
- freizeitorientiert und
- alternativ engagiert

bezeichnen. Die Autoren konnten zeigen, daß in der deutschen Bevölkerung insgesamt die Freizeitorientierten am häufigsten vertreten sind, bei den Führungskräften der Wirtschaft dagegen die Karriereorientierung dominiert und beim qualifizierten Nachwuchs (Hochschulabsolventen) das alternative Engagement am intensivsten ausgeprägt ist. Im Rahmen einer Längsschnittstudie konnte v. Rosenstiel (1989) nachweisen, daß karriereorientierte Hochschulabsolventen sich am leichtesten damit tun, eine angemessene berufliche Position zu finden, während dies den alternativ Engagierten am schwersten fällt. Die Wertorientierungen bleiben allerdings im Zuge der organisationalen Sozialisation (vgl. Kapitel 8) nicht stabil; zwar ändern die Karriereorientierten ihre Haltung, die vermutlich von der Organisation verstärkt werden dürfte, kaum. Es werden aber die Freizeitorientierten im Laufe ihrer Zugehö-

Klages unterscheidet zwischen zwei voneinander unabhängigen Wertedimensionen:

- (1) Pflicht- und Akzeptanzwerte bzw.
- (2) Selbstentfaltungswerte.

Berufsorientierungen wandeln sich durch die Mitgliedschaft in Organisationen.

Arbeit besitzt nach wie vor einen hohen Stellenwert, die Ansprüche an die Arbeit haben sich jedoch verändert.

In der Arbeit selbst oder im Umfeld der Arbeit liegende Bedingungen können als Anreize wirken und arbeitsrelevante Motive aktivieren.

Wegen der interindividuellen Differenzen zwischen den Menschen läßt sich nicht generalisierend sagen, welche Arbeitsbedingungen motivaktivierend und befriedigend wirken.

rigkeit zur Organisation eher karriereorientiert, während sich die alternativ Engagierten – vermutlich frustriert durch ihr vergebliches Bemühen um Veränderungen in der Organisation – eher der Freizeitorientierung zuwenden.

Zusammenfassend läßt sich also festhalten, daß die berufliche Arbeit nach wie vor einen erheblichen Stellenwert im System der individuellen Wertorientierungen besitzt; die Ansprüche an die Arbeit allerdings haben sich geändert. Arbeit wird weniger um ihrer selbst willen oder aus einem Erleben der Pflicht heraus ausgeübt; sie wird auch weniger als Mittel zum Zweck der ökonomischen Sicherung interpretiert. Es haben sich vielmehr die Ansprüche an die Arbeit im Sinne postmaterialistischer Zielsetzungen verändert. Dies allerdings ist keineswegs bei allen Menschen gleich, sondern – wie der Vergleich zwischen den alten und den neuen Bundesländern zeigt – von den Sozialisationsbedingungen und der aktuellen ökonomischen Situation abhängig, aber auch davon, wie sich aus sonstigen Gründen die jeweiligen Berufsorientierungen entwickelt haben.

4.5.2 Arbeit und Motivation

Arbeit kann unter einer Vielzahl von Gesichtspunkten von der Person als Anreiz wahrgenommen werden und dadurch spezifische arbeitsrelevante Motive aktivieren. An welche inhaltlich voneinander abhebbare Motive dabei zu denken ist und welche Prozesse sich im Zuge dieser Motivaktivierung und deren Umsetzung in Verhalten abspielen, stellt Nerdinger (vgl. Kapitel 13) dar. Das Arbeitsverhalten selbst kann dabei – im Falle extrinsischer Motivation – als instrumentell, d.h. als Mittel zu dem Zweck erlebt werden, erstrebenswerte und motivbefriedigende Ziele zu erreichen, es kann aber auch – im Falle intrinsischer Motivation – selbst als befriedigend erlebt werden. Dort, wo man unter praxeologischer Perspektive um ein Motivationsmanagement bemüht ist, muß es also darum gehen, zum einen in die Arbeit selbst, also in die Arbeitstätigkeit, Befriedigungspotentiale zu integrieren und zudem das Umfeld und die Folgen der Arbeit so zu gestalten, daß sie mit den relevanten Motiven der Person korrespondieren. Da nun aber Menschen in Abhängigkeit von ihrer Qualifikation, ihrer Vorerfahrung, ihrer Sozialisation und ihren Anlagen Unterschiedliches als befriedigend erleben (Vroom, 1960; Ulich, 1994), können kaum generalisierende Empfehlungen zur Gestaltung von Arbeit entwickelt werden. Die seit den 70er Jahren diskutierten Gestaltungsvorschläge, die auf eine Bereicherung der Arbeit im Sinne des „job-enrichment“ hinauslaufen und anraten, darüber hinaus durch vermehrte Gruppenarbeit (vgl. Kapitel 17 und 18) auch soziale Motive zu aktivieren und zu befriedigen, können nicht verallgemeinert werden. Darauf hat bereits Münsterberg (1912) hingewiesen, ein halbes Jahrhundert später haben dies Hulin & Blood (1968) eindrucksvoll gezeigt. So betrachtet sind Kriterien für menschengerechte Arbeit (Ulich, 1994) wohl eher normativ vor dem Hintergrund eines bestimmten Menschenbildes zu sehen. Welche „Arbeit gut für den Menschen“ ist (Volpert, 1990), wird im Zuge der Arbeitsgestaltung auch politisch und nicht allein auf der Basis empirischer Daten entschieden.

Achtet man auf das, was Menschen aufgrund ihrer aktuellen gesellschaftlichen und persönlichen Situation vom Leben generell und von der Arbeit im Spezifischen erhoffen, was ihnen also Befriedigung und Erfüllung verspricht, so sind ihre Zielvorstellungen zu berücksichtigen, die man empirisch erheben kann und häufig auch erhoben hat. Dabei lassen sich – man denke zum Beispiel an die subjektiv eingeschätzte Bedeutung des Geldes, der Arbeitsplatzsicherheit, des Betriebsklimas, der Selbständigkeit – zwischen verschiedenen Zeitpunkten und zwischen verschiedenen Personengruppen erhebliche Differenzen diagnostizieren, was z.B. auch für den Vergleich zwischen den alten und den neuen Bundesländern gilt (Gensicke, 1995). Abbildung 4 weist ebenfalls in diese Richtung.

Die praktische Umsetzung von Befunden, die einen Wandel von Motivzielen und Wertorientierungen anzeigen, in operative betriebliche Maßnahmen verdeutlicht die werteorientierte Personalarbeit bei BMW am Beispiel des

Werkes Regensburg (Bihl, 1995). Hier wurde – geleitet von 16 Werten, die sich in der Gesellschaft verschoben haben – ein Maßnahmenkatalog entwickelt, der bei der Belegschaft Bindung an das Unternehmen, Engagement und erhöhte Motivbefriedigung sichern soll. Wenn also zum Beispiel empirische Daten zeigen, daß der Wert „Information und Kommunikation“ an Bedeutung gewonnen hat, so bietet sich als eine Gestaltungsmaßnahme an, der Belegschaft ein in der Entwicklung befindliches Modell, das später im Werk gebaut werden soll, schon zu einem frühen Zeitpunkt, lange vor der Präsentation in der Öffentlichkeit, zu zeigen. In ähnlicher Weise wird man, wenn empirische Daten belegen, daß der Wunsch nach Selbständigkeit in der Gesellschaft deutlich gestiegen ist, Arbeitsbedingungen und -inhalte so gestalten, daß – zum Beispiel durch Zielvereinbarungen, Delegation von Verantwortung, Errichtung von Profit-Centern – diesem Bedürfnis Rechnung getragen wird.

4.5.3 Arbeit und Emotion

Während die Beziehung zwischen der Arbeit und der Motivation vielfach untersucht wurde, hat man sich nur wenig um den Zusammenhang zwischen Arbeit und Emotionen (Kannheiser, 1992) bemüht. Dabei ist es ganz offensichtlich, daß durch die Arbeit bei der Person höchst unterschiedliche Gefühle ausgelöst werden können, worauf in einer frühen, wenig beachteten Arbeit bereits Levenstein (1912) hinwies und was auch in einer programmatischen Darstellung von de Man (1927) „Der Kampf um die Arbeitsfreude“ vehement thematisiert wurde. Untersucht wurden Gefühle bei der Arbeit auch in den Hawthorne-Studien (Roethlisberger & Dickson, 1939). Innerhalb des Interviewprogramms dieser klassischen Feldforschung wurde unter anderem erhoben, wie die Befragten ihre Arbeitssituation erleben, wobei freilich häufiger die Arbeitsumgebung und die Sozialbeziehungen bei der Arbeit genannt wurden als die Arbeitstätigkeit im engeren Sinne. Um positive und negative Gefühle bei der Arbeit ging es auch in den von Herzberg, Mausner & Snyderman (1959) angeregten Untersuchungen zur Zwei-Faktoren-Theorie der Arbeitszufriedenheit, innerhalb derer – wenn auch durchaus umstritten – gezeigt werden konnte, daß bestimmte, stärker an den Arbeitsinhalt gebundene, Situationen mit positiven Gefühlen verbunden sind, während häufiger Bedingungen der Arbeitsumgebung zu negativen Gefühlen Anlaß geben. Diese vor allem auch in der Praxis stark beachteten Untersuchungen werden meist unter dem Stichwort Arbeitszufriedenheit abgehandelt. Hat man jedoch vor Augen, daß Arbeitszufriedenheit in aller Regel als eine stabile wertende Einstellung zu bestimmten Aspekten der Arbeit operationalisiert wird (Neuberger & Allerbeck, 1978; Fischer, 1991), so lassen sich die mit der Methode der kritischen Ereignisse erhobenen Schilderungen „positiver“ und „negativer“ Situationen bei der Arbeit weit eher der Emotion zuzählen, weil hier – wenn auch retrospektiv – emotionale Stellungnahmen wie Freude, Stolz, Ärger oder Wut bei der Arbeit erfaßt und typischen Arbeitssituationen zugeordnet werden. In ähnlicher Weise, jedoch weitgehend frei von den methodischen Problemen der retrospektiven Betrachtung, erhob Brandstätter (1981) in seinem Projekt „Wohlbefinden und Unbehagen“ die Gefühle, die mit ganz spezifischen Tätigkeiten – unter anderem in der Arbeitssituation – verbunden sind. Zufallsgesteuert mußten Brandstätters Versuchspersonen in ein halbstrukturiertes Erhebungsblatt eintragen, was sie gerade in welchem Kontext tun und wie sie sich fühlen, wenn ein zufallsgesteuerter „Piepser“ sie dazu aufforderte.

Breite Aufmerksamkeit wurde den Emotionen in der Arbeits- und Organisationspsychologie allerdings erst zuteil, als, angeregt durch Hochschild (1983), die sogenannte „Emotionsarbeit“ thematisiert wurde, worunter der Umgang mit den eigenen gefühlsmäßigen Befindlichkeiten und dem Ausdruck dieser Befindlichkeiten in der Arbeitssituation gemeint ist. Spezifisch geht es dabei um das Ziel, erlebte Diskrepanzen zwischen sozial erwünschten Emotionen und eigenen Befindlichkeiten in Einklang zu bringen. Dies be-

Arbeitshandeln wird von Gefühlen begleitet.

Herzberg zeigt, daß positive Gefühle häufiger mit dem Arbeitsinhalt, negative häufiger mit der Arbeitsumgebung verbunden sind.

Besonders in Dienstleistungsberufen wird vom Arbeiten den erwartet, daß er bestimmte Gefühle darstellt; man bezeichnet das als Gefühlsarbeit.

Gefühlsarbeit bedeutet häufig, sowohl eigene Gefühle als auch die anderer Personen gezielt zu beeinflussen.

Durch Arbeit sollte ein breites Spektrum von Emotionen ermöglicht werden.

Arbeitszufriedenheit läßt sich als Einstellung zur Arbeit definieren.

deutet, daß Ärger, Wut, Ekel und ähnliche, sozial meist negativ bewertete Gefühle in kundenorientierten Berufen, wie dies zum Beispiel für Ärzte und Pflegepersonal, für Kundenbetreuer einer Bank, Außendienstmitarbeiter von Versicherungen, Stewardessen bei Fluggesellschaften etc. gilt (Nerdinger, 1994), kontrolliert und beherrscht werden müssen, was zum Teil der Anforderung wird. Freundlichkeit wird in vielen Branchen, insbesondere im Dienstleistungsbereich, zur Pflicht, die es zu erfüllen gilt. Dunkel (1988, S. 67) differenziert dabei:

1. Gefühl als Gegenstand: Im Vordergrund steht die Beeinflussung der emotionalen Befindlichkeit einer anderen Person.
2. Gefühl als Mittel: Es wird nicht nur an den Gefühlen des anderen, sondern auch mit eigenen Gefühlen gearbeitet.
3. Gefühl als Bedingung: Im Sinne der soeben geschilderten Selbstkontrolle, die dafür sorgt, daß die eigenen Gefühle dem geforderten Ritual entsprechen. Dies wiederum bedeutet, daß eigene Gefühle zum Teil hervorgerufen, zum Teil auch unterdrückt werden müssen.

Das Erleben der Arbeitssituation wird damit in einer spezifischen Weise geprägt, über die Nerdinger (1994) zusammenfassend berichtet. Er argumentiert, daß sich Folgen der Dienstleistungstätigkeit „im Selbsterleben und den damit verknüpften Gefühlen“ (S. 171) zeigen; diese Gefühle werden durch Dienstleistungsaktivitäten bedroht, wie es sich häufig in Phänomenen der emotionalen Erschöpfung ausdrückt.

In einem noch weiteren Sinne fordert Kannheiser (1992), bei der Arbeitsgestaltung darauf zu achten, daß „emotionale Ganzheitlichkeit“ gesichert wird, d.h. daß die Ausführung der Arbeit ein breites Spektrum positiver und negativer Emotionen ermöglicht und diese Emotionen auch wahrgenommen werden können.

4.5.4 Einstellungen zur Arbeit

Versteht man unter Einstellungen relativ stabile, aus der Erfahrung kommende wertende Haltungen einem Objekt gegenüber, so ist die Arbeitszufriedenheit das in der Arbeits- und Organisationspsychologie wohl am intensivsten diskutierte und untersuchte Einstellungskonzept (Six & Kleinbeck, 1989; Semmer & Udrys, 1995). Obwohl Arbeitszufriedenheit in vielen wenig differenzierenden Mitarbeiterbefragungen bis hin zu repräsentativen Erhebungen – so zum Beispiel im soziodemographischen Panel – als einheitliches Konzept verstanden wird, erscheint es aufgrund psychologischer Analysen ratsam, feiner zu gliedern. Dies kann auf verschiedene Weise erfolgen. Versteht man wie Neuberger & Allerbeck (1978) die Arbeitszufriedenheit als Einstellung zu verschiedenen Facetten der Arbeitssituation, so gilt es, diese Facetten angemessen zu kategorisieren. Zu denken ist beispielsweise an

- die Arbeitstätigkeit
- die äußeren Arbeitsbedingungen
- die Kollegen
- den unmittelbaren Vorgesetzten
- die Organisation und Leitung
- die Personalvertretung
- die finanzielle Entlohnung
- die Sozialleistungen
- die Qualifikations- und Entwicklungschancen
- die innerbetriebliche Information
- die Arbeitszeitregelung
- die Arbeitsplatzsicherheit
- die vom Unternehmen angebotenen Produkte und Dienstleistungen
- das Image des Unternehmens in der Gesellschaft.

Nach diesen oder ähnlichen Inhalten wird auch in verschiedenen Erhebungsinstrumenten gefragt.

Zwischen diesen auf verschiedene Inhalte gerichteten Zufriedenheiten wird man zunächst statistische Unabhängigkeit erwarten, denn es ist nicht einzusehen, was zum Beispiel die Zufriedenheit mit der Bezahlung mit der Zufriedenheit mit den Kollegen zu tun haben soll. Tatsächlich jedoch bestehen zwischen verschiedenen Zufriedenheitsfacetten recht hohe Interkorrelationen. Verschiedene Interpretationen, die einander nicht ausschließen, werden dafür angeboten (Vroom, 1964). Denkbare Gründe sind:

- Personen reagieren aufgrund bestimmter Persönlichkeitsmerkmale spezifisch auf unterschiedliche Situationen; die hohe Korrelation könnte in diesem Sinne zum Beispiel eine Konsequenz des interindividuell streuenden Anspruchsniveaus sein.
- Personen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Beantwortungstendenzen im Befragungsinstrument; die einen neigen zu einer eher beschönigenden, die anderen zu einer kritischen Bewertung.
- Die verschiedenen erfragten Inhalte sind tatsächlich voneinander abhängig, zum Beispiel ist der Vorgesetzte dafür verantwortlich, ob sich die Beziehungen zu den Kollegen konfliktfrei gestalten und die Bezahlung gerecht erfolgt.
- Verschiedene, objektiv voneinander unabhängige Bedingungen der Arbeit werden wahrnehmungsmäßig verknüpft; so wird zum Beispiel nach einer lang erhofften Gehaltserhöhung die Arbeit durch eine „rosa Brille“ gesehen und entsprechend die Zufriedenheit mit dem Vorgesetzten, den Kollegen und den Arbeitsbedingungen positiver skaliert.
- Arbeitszufriedenheit läßt sich als relativ stabiles interindividuell streuendes Persönlichkeitsmerkmal interpretieren.

Arbeitszufriedenheit aber läßt sich nicht nur nach den inhaltlich voneinander abhebbaren Facetten der Arbeitssituation differenzieren, sondern auch nach den intrapsychischen Verarbeitungsprozessen, die zu ihr führen. Das vielzitierte Konzept von Bruggemann, Groskurth & Ulich (1975) ist ein Beispiel dafür. Abbildung 6 zeigt dies.

Zufriedenheitswerte, die sich auf verschiedene Aspekte der Arbeitssituation beziehen, korrelieren relativ hoch miteinander.

Arbeitszufriedenheit läßt sich nach Facetten der Arbeit und Arbeitssituation sowie nach dem Prozeß ihrer Entstehung differenzieren.

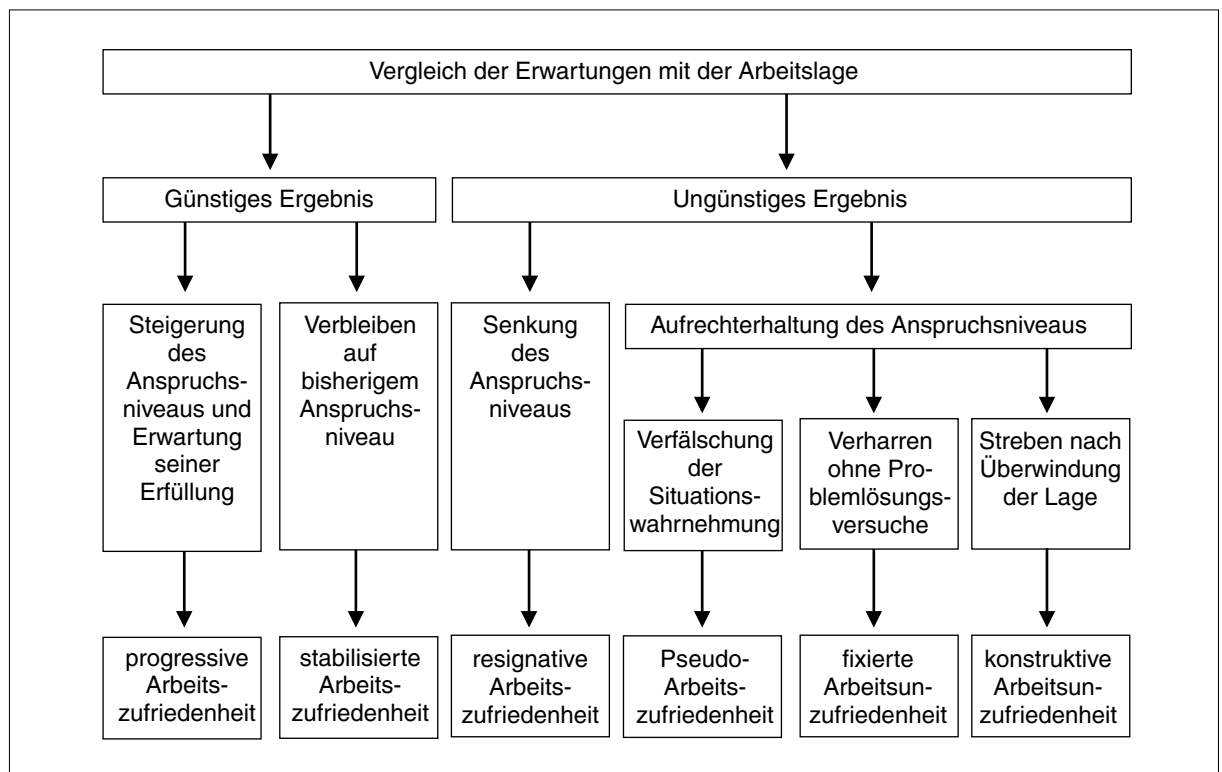


Abbildung 6:

Formen der Arbeitszufriedenheit und -unzufriedenheit nach Bruggemann

Auf den ersten Blick überraschende Ergebnisse von Zufriedenheitsbefragungen lassen sich leichter interpretieren, wenn man die Qualität der erfragten Zufriedenheit bedenkt.

Insgesamt ist die Arbeitszufriedenheit in unserer Gesellschaft gesunken.

Man erkennt etwa, daß die sogenannte resignative Arbeitszufriedenheit sich daraus ergibt, daß jemand seine nicht erfüllten, ursprünglich hohen Ansprüche senkt, während die sogenannte progressive Arbeitszufriedenheit auf eine Steigerung des Anspruchsniveaus bei Erfüllung der ursprünglichen Ansprüche zurückzuführen ist. Das Modell macht in diesem Sinne den gelegentlich überraschenden und irritierenden Befund verständlich, daß die durchschnittliche Zahl der Personen, die sich „im großen und ganzen“ zufrieden über ihre Arbeit äußern, in einem Unternehmen, das nach Expertenmeinung sehr schlechte Bedingungen bietet, ebenso hoch ist, wie in einem ergonomisch und sozial vorbildlich gestalteten Betrieb.

Die Notwendigkeit, Arbeitszufriedenheit unter den Aspekten der erfragten inhaltlichen Facetten und der intrapsychischen Verarbeitungsprozesse zu differenzieren, macht die Interpretation von Antworten auf generalisierende Bilanzfragen (z. B. Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit ihrer Arbeit?) problematisch. Dennoch gibt der bereits genannte Befund, daß in den letzten Jahren die von repräsentativen Stichproben der Arbeitenden geäußerte Arbeitszufriedenheit abgesunken ist (Gensicke, 1995; Schramm, 1999), zu denken. Abbildung 7 zeigt das.

Hat man vor Augen, wie bedeutsam Arbeit im Sinne von Erwerbsarbeit für den Menschen in unserer Gesellschaft ist, so hat sich das Leben möglicherweise unter einer wichtigen Perspektive verdunkelt. Ob dies nun an der Furcht vor dem Arbeitsplatzverlust, an übermäßig gestiegenen Ansprüchen oder an objektiv schlechter gewordenen Bedingungen liegt, ist für das individuelle Erleben von untergeordneter Bedeutung.

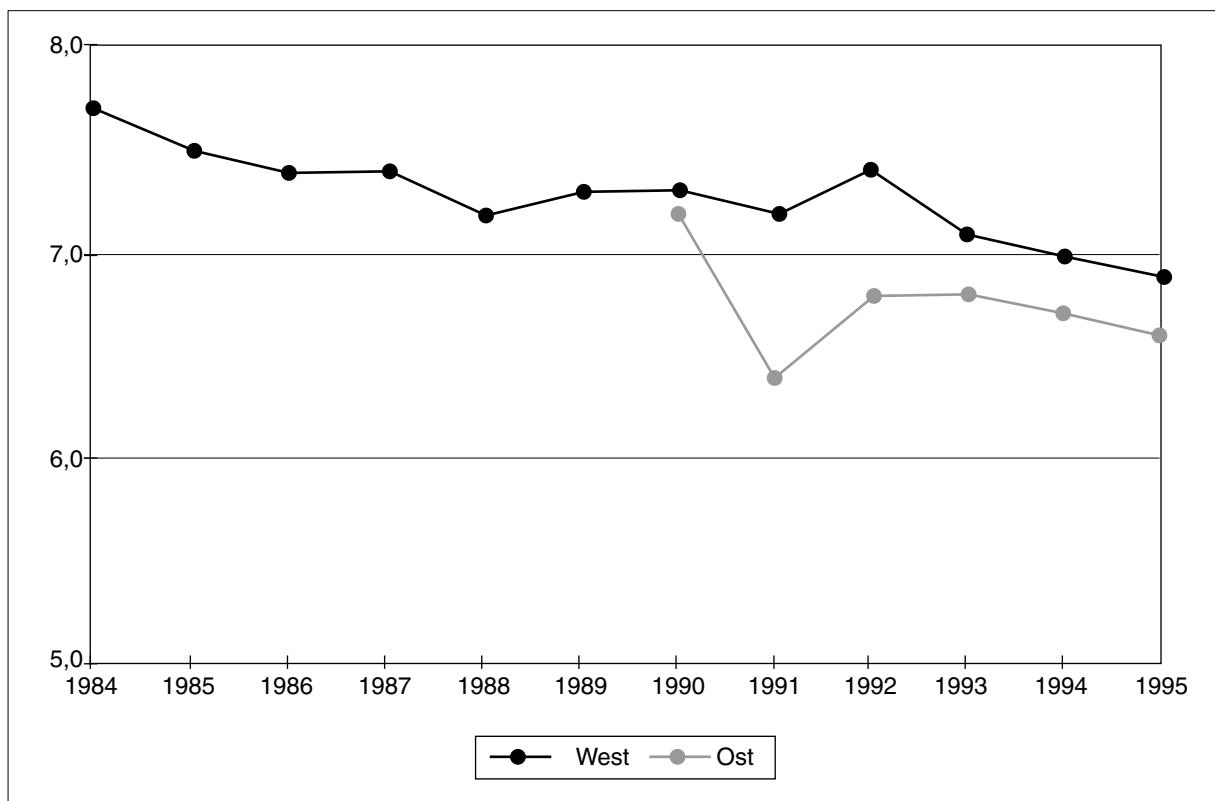


Abbildung 7:

Die Entwicklung der Arbeitszufriedenheit von 1984–1995 (Quelle: SOEP; Skala: 0–10)

5 Facetten der Arbeit

Wird nach der Bedeutung von Arbeit gefragt, so verengt sich nicht selten der Blick. Arbeit wird nahezu selbstverständlich als Erwerbsarbeit in Organisationen interpretiert und ihre Bedeutung aus dem Arbeitsinhalt bzw. der Arbeitstätigkeit abgeleitet. Tatsächlich ist in unserer Gesellschaft Arbeit in einem weit stärkeren Maße zentraler Teil der Lebensführung. Für viele sichert sie Ansehen und Geltung innerhalb und außerhalb der Arbeitssituation, sie bahnt soziale Kontakte und den Aufbau zwischenmenschlicher Netze über die Familie hinaus an, gewährt häufig geistige Anregungen, die sich in der Familie und Freizeit auswirken, und stellt meist die materielle Basis der Existenz bereit (Jahoda, 1983). Auch wenn Daten der empirischen Forschung, insbesondere solche, die auf Befragungen beruhen, von einer absinkenden Bedeutung der Arbeit sprechen, so ist dies ein subjektiver Indikator, der zu hinterfragen ist. Man könnte z.B. annehmen, daß die meisten bei der Beantwortung der Frage nach der Bedeutung der Arbeit nur an eine ihrer Facetten denken und entsprechend ihre Antwort formulieren. Möglicherweise könnte bei einer anderen Methodik der Herangehensweise gezeigt werden, daß die Bedeutung der Arbeit für den einzelnen in unserer Gesellschaft nach wie vor einen hohen Rang hat. Dies wird z.B. an jenen Defiziten deutlich, die Arbeitslose in unserer Gesellschaft erleben (Pelzmann, 1988).

Wird der einzelne nach der Bedeutung seiner Arbeit gefragt, so denkt er selten an die Vielfalt der mit ihr verbundenen Aspekte.

6 Wandel der Arbeit und ihrer Organisation

Der Bedeutungswandel der Arbeit ist nicht leicht zu interpretieren. Zum einen haben sich – mit bedingt durch ein hohes Wohlstandsniveau, Wertewandel und vielfältige Freizeitangebote (Inglehart, 1989) – Bewertungsmaßstäbe verschoben, zum anderen aber verändert sich der zu bewertende Gegenstand selbst: die Arbeit. Dies soll exemplarisch an neuen Formen der Aufbau- und Ablauforganisation, der Telearbeit, an modifizierten Arbeitszeitmodellen sowie der vermehrten Selbständigkeit und Scheinselbständigkeit gezeigt werden, da diese Entwicklungstendenzen die Bedeutung der Arbeit im Lebenszusammenhang wesentlich prägen.

In den Unternehmen der Wirtschaft läßt sich ein scheinbar widersprüchlicher Prozeß beobachten. Zum einen werden durch grenzüberschreitende Fusionen und Übernahmen größere Einheiten geschaffen (Picot, Reichwald & Wigand, 1996), zum anderen werden sie – z.B. durch Bildung annähernd autonomer Profitcenter, durch Ausgliederung scheinselbständiger GmbHs und andere Organisationsformen – fast aufgelöst. Modische Begriffe wie „Virtuelle Organisation“ oder „Fraktale Fabrik“ belegen dies. Hingewiesen wird dadurch aber nicht nur auf die lockere Struktur – an Stelle der zentralistisch tradierten Linienorganisation treten Netzwerk- oder Clanorganisationen (Friedel-Howe, 1994) – sondern auch auf die reduzierte Stabilität über die Zeit. Die sich ausbreitende Projektorganisation hat ja das Ziel, je nach sich ändernden Aufgabenstellungen flexibel hierarchiefreie Arbeitsgruppen – die Projektgruppen – zeitbegrenzt zur Bewältigung der Herausforderungen zusammenzustellen. Für den einzelnen verändern sich die Anforderungen dadurch erheblich. Vermehrt wird intensiver Kontakt mit jeweils anderen Personen, die Bereitschaft zum Lernen, sich flexibel auf neue Aufgaben einzustellen, Verantwortung zu übernehmen und rasch zu entscheiden etc. gefordert. Die Arbeit wird dadurch vielfach als herausfordernder, anstrengender, aber auch als weniger Sicherheit bietend erlebt (Friedel-Howe, 1994).

Diese Flexibilisierung wird begünstigt durch elektronische Kommunikationsmittel. Sie machen vielfach den Ort und die Zeit der Arbeit beliebig, bis hin zu dem bekannten Phänomen, daß große deutsche Unternehmen ihre Computerprogramme von Spezialisten in indischen dörflichen Informatik-Centern erstellen lassen und durch Vernetzung mit ihnen in ständiger Kommunikation stehen.

Nicht nur die Bewertung der Arbeit ändert sich; sie ändert sich auch selbst.

Neue Organisationsformen fordern vom einzelnen hohe soziale Kompetenz und mehr Flexibilität.

Telearbeit ist – trotz mancher Vorteile für die Betroffenen – mit der Gefahr sozialer Isolierung verbunden.

Moderne Arbeitszeitmodelle ermöglichen den Betroffenen vermehrte Wahlmöglichkeiten.

Weniger spektakulär sind jene Formen der Telearbeit, die von zunehmend mehr Unternehmen in ihre Ablauforganisationen integriert werden. Hier arbeitet der Mitarbeiter – meist die Mitarbeiterin – mit oder ohne Präsenzphasen im Unternehmen flexibel am PC zu Hause oder in einem Satellitenbüro. Die Arbeit wird also räumlich entfernt vom Standort des Arbeit- oder Auftraggebers mit Hilfe programmgesteuerter Arbeitsmittel ausgeführt; die Ergebnisse werden über Datenleitungen an den Auftraggeber transportiert (Katz, Ruch, Bettschart & Ulich, 1987; Büssing & Aumann, 1997). Die räumliche Entkopplung macht verschiedene Formen – etwa individuelle oder kollektive, starre oder flexible – der Telearbeit möglich. Individuelle flexible Telearbeit ist die in Europa verbreitetste Form (Ulich 1994). Sie wird insbesondere von berufstätigen Müttern mit kleinen Kindern wegen der dadurch leichteren Vereinbarkeit von Berufs- und Familienrolle geschätzt. Aber auch andere Vorteile sind häufig damit verbunden, wie geringer zeitlicher und materieller Aufwand für den Arbeitsweg, geringe Kosten für Arbeitskleidung, höhere individuelle Autonomie durch Arbeitszeit- und Arbeitsplatzflexibilität, Möglichkeit der Nutzung der vom Arbeitgeber gestellten Ausrüstung für nicht berufliche Zwecke sowie höhere erlebte Produktivität und eindeutig arbeitsbezogene Ergebnisauswertung. Dem stehen als mögliche Nachteile gegenüber: finanzieller Aufwand für die Anpassung der Wohnung an Arbeitsplatzanforderungen, Rollenkonflikte und unstrukturierte Arbeitsbedingungen, reduzierte Stimulations-, Kontakt- und Lernbedingungen, verringerte Aufstiegschancen und elektronische Überwachung der Arbeitsleistung (Morf & Alexander, 1984, Olson & Primps, 1984, Ulich, 1994, Büssing & Aumann, 1997). Flexibilisierung der Arbeitszeit ist aber auch außerhalb von Telearbeit möglich und weit verbreitet. In der Regel wird sie im Unternehmensinteresse eingeführt und von den betroffenen Arbeitnehmern im Interesse des erweiterten Zeitspielraumes positiv bewertet (Marr, 1987). Der Grad der damit verbundenen Flexibilitätsgrade und -merkmale kann dabei weit streuen, wie Abbildung 8 zeigt.

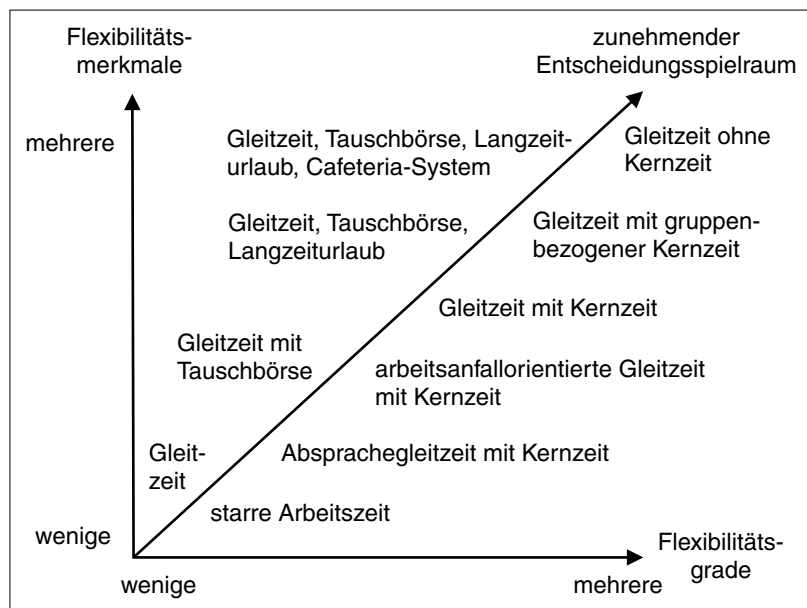


Abbildung 8:

Wachsender zeitlicher Dispositionsspielraum von Gleitzeit-Arbeitnehmern

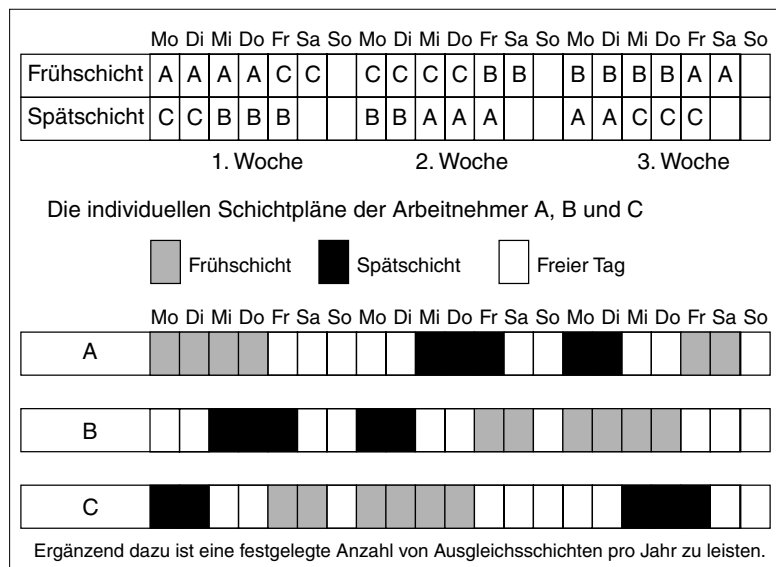
Modifizierte Arbeitszeitmodelle gibt es – meist im Interesse des Unternehmens eingeführt, um z. B. allgemein dem zeitvariablen Arbeitsanfall und spezifisch den Kundenwünschen zu entsprechen (Beyer, 1992) – auch in starrer Ausgestaltung. Einige dieser Konzepte werden freilich dennoch von den Betroffenen begrüßt, weil ihnen z. B. dadurch erweiterte Freizeitmöglichkeiten eingeräumt werden, wie das Beispiel der 4-Tage-Woche bei BMW zeigt (Kasten 2; nach Bihl, 1995).

Kasten 2:**Das Arbeitszeitmodell im BMW-Werk Regensburg**

„Die Flexibilisierung der Arbeitszeit drängt sich im Sinn der Schaffung persönlicher Freiräume und individueller Wahlmöglichkeiten geradezu auf.... Am Standort Regensburg wurde ab 1986 stufenweise eine Arbeitszeitregelung eingeführt, bei der die Trennung von persönlicher Arbeitszeit und Betriebszeit realisiert ist....

Zunächst wurde das Regensburger Arbeitszeitmodell im Einschicht-Betrieb mit einer Betriebszeit von wöchentlich 54 Stunden umgesetzt. Dies ergab sich aus 6 Betriebstagen à 9 Stunden. Seit Juni 1990 gilt diese Regelung auch für den Zweischicht-Betrieb mit 11 Schichten à 9 Stunden, das heißt 99 Stunden Betriebszeit.

Das Entfallen der ursprünglich geplanten regelmäßigen Samstag-Spätschicht wurde durch zusätzliche Maßnahmen weitgehend kompensiert. Für den einzelnen Mitarbeiter ergibt sich durchschnittlich eine 4-Tage-Woche, die wie in Abbildung 9 dargestellt verteilt ist.

**Abbildung 9:****Schichtplan für den Zweischicht-Betrieb**

In der ersten Woche arbeitet zum Beispiel der Arbeitnehmer „A“ von Montag bis Donnerstag in der Frühschicht, in der dritten Woche am Montag und Dienstag in der Spätschicht sowie am Freitag und Samstag in der Frühschicht.

Die Vorteile dieses Schichtmodells liegen auf der Hand:

1. Die Kapazitätsauslastung des Werkes kann ohne zusätzliche Investitionen deutlich erhöht werden.
2. Die Mitarbeiter arbeiten durchschnittlich an 4 Arbeitstagen pro Woche. Gegenüber einer 5-Tage-Woche hat der einzelne damit deutlich weniger Arbeitstage pro Jahr und im Schichtrhythmus von 3 Wochen jeweils einen Freizeitblock von 5 Tagen, den er für Familie, Freizeit und Hobby nutzen kann. Den „9-Stunden-Tag“ haben wir durch über den Tag verteilte Pausen so aufgelockert, daß netto nur noch 8 Stunden 11 Minuten zu arbeiten sind.
3. Die Verlängerung der Betriebszeit in Verbindung mit der geschilderten Verkürzung der persönlichen Arbeitszeit führte im Regensburger Werk zu etwa 2.500 zusätzlichen Arbeitsplätzen.“
4. Schließlich reduziert sich die Belastung der Umwelt und der Infrastruktur der Stadt Regensburg deutlich. Die Mitarbeiter fahren nicht mehr fünf Mal, sondern nur noch vier Mal pro Woche zur und von der Arbeit.“

Nicht zu den Kernkompetenzen des Unternehmens zählende Funktionen werden häufig ausgegliedert, was zur Folge hat, daß vom Unternehmen abhängige Zulieferer oder „freie Mitarbeiter“ entstehen.

Viele der genannten organisatorischen Maßnahmen werden von den Unternehmen eingeführt, um den relativen Anteil der Fixkosten zu reduzieren und die Flexibilität zu erhöhen. Dies gilt spezifisch, wenn bestimmte, nicht zu den Kernkompetenzen des Unternehmens zählende Aufgaben, z. B. der Fahrdienst, die Kantine, die Hausreinigung, die Fort- und Weiterbildung aus dem Unternehmen ausgegliedert werden (Reiß, v. Rosenstiel & Lanz, 1997). Kleinere vom Unternehmen abhängige Zulieferer, die nahezu wie eine Abteilung geführt werden, „just in time“ liefern, oder sogenannte Selbständige (Dietrich, 1996) – nicht selten ehemalige Mitarbeiter des Unternehmens – oder „freie Mitarbeiter“, die nahezu ausschließlich für das Unternehmen arbeiten, sind die Konsequenz derartiger „Verschlankungen“ großer Organisationen. Die betroffenen Personen müssen auf den mit der Festanstellung verbundenen sozialen Schutz und die Garantie des tariflich vereinbarten Gehalts verzichten. Die veränderte Situation kann zwar bei den Betroffenen zum Gefühl der Selbstbestimmtheit und Unabhängigkeit führen, ist aber häufig mit dem Erleben hohen Leistungsdrucks und von Unsicherheit verbunden. Insgesamt läßt sich bilanzieren, daß die neuen Arbeits- und Organisationsformen, die von den Unternehmen in der Regel mit den Zielen der Kosteneinsparung, der Flexibilitätssteigerung und der Beschleunigung von Geschäftsprozessen eingeführt werden, den leistungsstarken und gesunden Mitarbeitern Herausforderungen und Chancen zu eigener Initiative bieten (Fülling, 1997), daß aber für ältere, gesundheitlich angeschlagene und schwächere Personen Überbeanspruchung, Reduzierung des Selbstwertgefühls und Arbeitsplatzunsicherheit damit verbunden sind.

7. Bedeutung der Arbeit im gesellschaftlichen Wandel

Sowohl die grob skizzierten historischen Entwicklungen der Arbeit und ihrer Organisation als auch die Hinweise zur Verschiebung der Wertorientierungen in jüngerer Zeit lassen erkennen, daß sich die Bedeutung der Arbeit mit dem gesellschaftlichen Wandel verändert. Nimmt man zum Beispiel jene Hypothesen ernst, die in jüngster Zeit postulieren, daß modernen Industriegesellschaften die Erwerbsarbeit ausgehe (Beck, 1997) oder folgt man auch nur der sehr viel besser begründeten Vermutung, daß nach der Arbeit im Primärsektor nun auch die industrielle dramatisch zurückgehen werde und die Zukunft der Erwerbsarbeit im Dienstleistungsbereich zu sehen sei (Nerdinger, 1994), so ist ganz offensichtlich, daß sowohl die erlebte Bedeutung der Arbeit sich verschieben als auch ihr objektiver Stellenwert im Lebensvollzug sich verändern wird.

Manches spricht dafür (Ulich, 1994), daß aufgrund rasch wachsender Produktivität im industriellen Bereich und in jenem bezahlter Dienstleistungen die Zeit, die die Gesellschaft für die Herstellung von Gütern und Dienstleistungen bereitstellen muß, drastisch sinken wird, während solche Tätigkeiten, die sich kaum rationalisieren lassen, wie etwa die Versorgung und Pflege älterer Personen, zu einer möglicherweise unbezahlten Bürgerarbeit werden (Beck, 1997). Sollte dieses Szenario zutreffen, so stellen sich gänzlich neue Fragen der Verteilungsgerechtigkeit in der Gesellschaft (Hacker, 1995). Voll bezahlte Erwerbsarbeit in einem Dauerbeschäftigungsverhältnis könnte dann als knappes Gut deutlich an erlebter Bedeutung gewinnen und die Zugehörigkeit zu einer privilegierten sozialen Klasse definieren. Es wären dann nicht mehr die Unterprivilegierten und sozial wenig Geachteten, die den Großteil ihres wachen Lebens als Erwachsene mit der Arbeit verbringen, sondern diese Form des Tätigseins wäre ein Ausweis für gesellschaftliche Bevorzugung. Ob dies freilich so kommen wird, ist unsicher, wie dies fast stets für Prognosen gilt.

Es wird kontrovers diskutiert, ob bezahlte Arbeit zu einem Privileg weniger Personen werden wird.

Zusammenfassung

Von jeher wird kontrovers darüber diskutiert, ob Arbeit Lust oder Last sei, ob ihre Ausführung die Persönlichkeitsentwicklung fördere oder schädige. In der Arbeits- und Organisationspsychologie hat sich diese Diskussion fast ausschließlich auf Erwerbsarbeit in Organisationen beschränkt. Wie diese auf den Menschen wirkt, hängt zum einen von Tätigkeiten, die es zu verrichten gilt, sowie von den organisationalen Rahmenbedingungen, unter denen dies erfolgt, ab, zum anderen aber auch von den jeweils dominierenden gesellschaftlichen Werten, an denen Arbeit gemessen wird.

In den modernen industriellen Gesellschaften dient Arbeit in der Regel der Existenzsicherung, vernetzt den einzelnen mit anderen Menschen, beeinflusst in höchst unterschiedlicher Weise nachhaltig die Persönlichkeitsentwicklung und kann die körperliche Gesundheit schädigen.

Die subjektive Bedeutung der Arbeit ist im Zuge des Wertewandels zurückgegangen, wobei sich zugleich Ansprüche an die Arbeit verschoben haben. Entsprechend sind es zum Teil andere Bedingungen als früher, die als Anreize Arbeitsmotive aktivieren. Das Ausführen von Arbeitstätigkeiten ist mit Emotionen verbunden, wobei mit wachsender Kundenorientierung und steigender Bedeutung der Dienstleistung sogenannte Gefühlsarbeit erforderlich wird, die sowohl im bewußten Umgang mit eigenen als auch mit fremden Gefühlen besteht. Ob und unter welchen Aspekten Arbeit zufrieden macht, hängt sowohl von personalen Bedingungen als auch von solchen des Arbeitsinhalts und der Arbeitsumgebung ab.

Berufliche Arbeit und ihre Organisation ändern sich in jüngster Zeit intensiv, was z. T. auf wachsende internationale Konkurrenz im Zuge der Globalisierung zurückgeführt werden kann. Viele Organisationen versuchen mit Hilfe von Dezentralisierung, der Implementierung zeitlich flexibler Projektarbeit und neuen Arbeitszeitmodellen den Herausforderungen gewachsen zu sein. Für den einzelnen bedeutet dies eine Veränderung der Anforderungen. Meist muß er eigenverantwortlicher als zuvor arbeiten und sich auf ändernde Aufgaben einstellen, für die jeweils Weiterqualifikation erforderlich wird.

Die damit verbundenen Rationalisierungsgewinne lassen nicht wenige Gesellschaftswissenschaftler vermuten, daß es künftig als erstrebenswertes Privileg gelten wird, beruflicher Arbeit nachgehen zu dürfen.

Zusammenfassung

Weiterführende Literatur

- Frieling, E. & Sonntag, Kh. (1998). *Lehrbuch der Arbeitspsychologie*. Bern: Huber.
- Grassi, E. & Schmale, H. (Hrsg.). (1994). *Arbeit und Gelassenheit*. München: Fink.
- Neuberger, O. (1985). *Arbeit*. Stuttgart: Enke.
- Noelle-Neumann, E. & Strümpel, B. (1984). *Macht Arbeit krank? Macht Arbeit glücklich? Eine aktuelle Kontroverse*. München: Piper.
- Ulrich, E. (1994). *Arbeitspsychologie*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Weiterführende Literatur

Literatur

- Beck, U. (1997). *Was ist Pluralisierung?* Frankfurt: Suhrkamp.
- Beyer, H.-T. (1992). Arbeitszeitmodelle. In E. Gaugler & W. Weber (Hrsg.), *Handwörterbuch des Personalwesens* (S. 458-471). Stuttgart: Poeschel.
- Bihl, G. (1995). *Werteorientierte Personalarbeit*. München: Beck.
- Brandstätter, H. (1981). Time sampling of subjective well-being. In H. Hartmann,

Literatur

Fortsetzung Literatur

- W. Molt & P. Stringer (Eds.), *Advances in Economic Psychology* (pp. 63-76). Heidelberg: Meyn.
- Bruggemann, A., Groskurth, P. & Ulich, E. (1975). *Arbeitszufriedenheit*. Bern: Huber.
- Büssing, A. & Aumann, S. (1997). Telearbeit. In H. Mandl (Hrsg.), *Bericht über den 40. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie* (S. 179-186). Göttingen: Hogrefe.
- Dietrich, H. (1996). *Empirische Befunde zur „Scheinselbständigkeit“. Ergebnisse des IAB-Projektes 4-448 V „Freie Mitarbeiter und selbständige Einzelunternehmer mit persönlicher wirtschaftlicher Abhängigkeit“*. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung.
- Dubin, R. (1956). Industrial workers worlds: A study of the „central life interests“ of industrial workers. *Social Problems*, 3, 131-142.
- Dunkel, W. (1988). Wenn Gefühle zum Arbeitsgegenstand werden. Gefühlsarbeit im Rahmen personenbezogener Dienstleistungstätigkeit. *Soziale Welt*, 1, 66-85.
- EKD (Hrsg.). (1990). *Arbeit, Leben und Gesundheit*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Fischer, L. (1991). *Arbeitszufriedenheit*. Stuttgart: Angewandte Psychologie.
- Forster, G. (1965). *Reise um die Welt*. Berlin: Akademie Verlag.
- Frankenhaeuser, M. (1986). A psychological framework for research on human stress and coping. In M.H. Appley & R. Trumbull (Eds.), *Dynamics of stress* (pp. 101-116). New York: Plenum.
- Frese, M. (1991). Stressbedingungen in der Arbeit und psychosomatische Beschwerden. Eine kausale Interpretation. In S. Greif, E. Bamberg & N. Semmer (Hrsg.), *Psychischer Stress am Arbeitsplatz* (S. 120-134). Göttingen: Hogrefe.
- Friedel-Howe, H. (1994). Neue Organisationskonzepte. In L. v. Rosenstiel, M. Hockel & W. Molt (Hrsg.), *Handbuch der Angewandten Psychologie. Grundlagen – Methoden – Praxis* (S. VI-4.1 1-20). Landsberg: ecomed.
- Frieling, E. (1975). *Psychologische Arbeitsanalyse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fülling, N. (1997). Lenkung Richtung Zukunft – Mercedes-Benz Lenkungen GmbH: Ein Produktbereich wird marktfähig. In M. Reiß, L. v. Rosenstiel, A. Lanz (Hrsg.), *Change Management* (S. 273-286). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Fürstenberg, F. (1975). Konzeption einer interdisziplinär organisierten Arbeitswissenschaft. In *Schriften der Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel*, 64. Göttingen: Schwartz.
- Gensicke, T. (1995). *Deutschland im Wandel* (Forschungsbericht). Speyer: Verwaltungshochschule.
- Greif, S. (1978). Intelligenzabbau und Dequalifizierung durch Industriearbeit? In M. Frese, S. Greif & N. Semmer (Hrsg.), *Industrielle Psychopathologie* (S. 232-256). Bern: Huber.
- Hacker, W. (1995). *Arbeitsfähigkeitsanalyse. Analyse und Bewertung psychischer Arbeitsanforderungen*. Heidelberg: Asanger.
- Hacker, W. (1998). *Allgemeine Arbeitspsychologie*. Bern: Huber.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley & Sons.
- Hochschild, A. (1983). *The managed heart. Commercialization of human feeling*. Berkley: University of California Press.
- Hoff, E.H. (1986). *Arbeit, Freizeit und Persönlichkeit. Wissenschaftliche und alltägliche Vorstellungsmuster*. Bern: Huber.
- Hoyos, C. Graf (1974). *Arbeitspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hulin, C.L. & Blood, M.R. (1968). Job enlargement, individual differences, and workers' responses. *Psychological Bulletin*, 69, 41-55.
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution. Changing values and political styles among western politics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1989). *Kultureller Umbruch*. Frankfurt: Campus.
- Jahoda, M. (1983). *Wieviel Arbeit braucht der Mensch? Arbeit und Arbeitslosigkeit im 20. Jahrhundert*. Weinheim: Beltz.
- Jahoda, M., Lazarsfeld, P.F. & Zeisel, H. (1978). *Die Arbeitslosen von Marien-*

thal – Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Frankfurt: Suhrkamp.

- Kannheiser, W. (1992). *Arbeit und Emotion*. München: Quintessenz.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implication for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
- Karasek, R. A. (1989). Control in the workplace and its health-related aspects. In S.L. Sauer, J.J. Hurrell & C.L. Cooper (Eds.), *Job control and worker health* (pp. 129-159). Chichester: Wiley.
- Katz, C., Ruch, L., Betschart, H. & Ulich, E. (1987). *Arbeit im Büro von morgen*. Zürich: Schweizerischer Kaufmännischer Verband.
- Klages, H. (1984). *Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Klipstein, M. v. & Strümpel, B. (1985). *Gewandelte Werte – Erstarrte Strukturen. Wie die Bürger Wirtschaft und Arbeit erleben*. Bonn: Neue Gesellschaft.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientation in the theory of action: An exploration in definition and classification. In T. Parson & E. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action* (pp. 388-433). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kohn, M. L. (1985). Arbeit und Persönlichkeit: ungelöste Probleme der Forschung. In E.H. Hoff, L. Lappe & W. Lempert (Hrsg.), *Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 41-73). Bern: Huber.
- Kühlmann, T.M. (1995). *Mitarbeiterentsendung ins Ausland*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Lee, R. (1968). What hunters do for a living, or, how to make out on scarce resources. In R.B. Lee & I. DeVore (Eds.), *Man the hunter* (pp. 30-48). Chicago: Aldine.
- Lenk, H. (1991). Eigenleistung in Beruf und Gesellschaft. In H. Schuler (Hrsg.), *Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung* (S. 1-10). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Levenstein, A. (1912). *Die Arbeiterfrage*. München: Reinhardt.
- Maier, G.W., Rappensperger, G., Rosenstiel, L. v. & Zwarg, I. (1994). Berufliche Ziele und Werthaltungen des Führungsnachwuchses in den alten und den neuen Bundesländern. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 38, 4-12.
- Man, H. d. (1927). *Der Kampf um die Arbeitsfreude*. Jena: Diederichs.
- Marr, R. (Hrsg.). (1987). *Arbeitszeitmanagement. Grundlagen und Perspektiven der Gestaltung flexibler Arbeitszeitsysteme*. Berlin: Schmidt.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Morf, M. & Alexander, P. (1984). The Electronic codice. *Office for Research in High Technology Education* (State-of-the-Art-Paper). Tennessee: University of Tennessee.
- MOW – Meaning of working international research team (1987). *The meaning of working*. London: Academic Press.
- Müller, J.B. (1971). *Bedürfnis und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett.
- Münsterberg, H. (1912). *Psychologie und Wirtschaftsleben. Ein Beitrag zur Angewandten Experimentalpsychologie*. Leipzig: Barth.
- Nerdinger, F.W. (1994). *Zur Psychologie der Dienstleistung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Neuberger, O. (1985). *Arbeit. Begriff – Gestaltung – Motivation – Zufriedenheit*. Stuttgart: Enke.
- Neuberger, O. & Allerbeck, M. (1978). *Messung und Analyse der Arbeitszufriedenheit*. Bern: Huber.
- Noelle-Neumann, E. & Strümpel, B. (1984). *Macht Arbeit krank? Macht Arbeit glücklich? Eine aktuelle Kontroverse*. München: Piper.
- Olson, M.H. & Primps, S.B. (1984). Working at home with Computers: Work and non work issues. *Journal of social issues*, 40, 97-112.
- Pelzmann, L. (1988). *Wirtschaftspsychologie*. Wien: Springer.
- Picot, A., Reichwald, R. & Wigand, R.T. (1996). *Die grenzenlose Unternehmung*. Wiesbaden: Gabler.
- Prenzel, W. & Strümpel, B. (1990). Männlicher Rollenwandel zwischen Partnerschaft und Beruf. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 34, 37-45.

Fortsetzung Literatur

Fortsetzung Literatur

- Reiß, M., Rosenstiel, L. v. & Lanz, A. (Hrsg.). (1997). *Change Management*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Roethlisberger, F.J. & Dickson, W.J. (1939). *Management and the worker*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rosenstiel, L. v. (1989). Selektions- und Sozialisationseffekte beim Übergang vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem: Ergebnisse einer Längsschnittstudie an jungen Akademikern. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 33, 21-32.
- Rosenstiel, L. v., Molt, W. & Rüttinger, B. (1995). *Organisationspsychologie* (8. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosenstiel, L. v., Nerdinger, F.W. & Spieß, E. (1991). *Was morgen alles anders läuft*. Düsseldorf: Econ.
- Rosenstiel, L. v., Nerdinger, F.W., Spieß, E. & Stengel, M. (1989). *Führungsnachwuchs im Unternehmen*. München: Beck.
- Rosenstiel, L. v. & Stengel, M. (1987). *Identifikationskrise? Zum Engagement in betrieblichen Führungspositionen*. Bern: Huber.
- Scheuch, E.K. (1977). Soziologie der Freizeit. In R. Koenig (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung* (Bd. II, S. 1-192). Stuttgart: Enke.
- Schramm, F. (1999). *Arbeitnehmerverhalten und Arbeitsmarkt*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Semmer, N. & Udris, I. (1995). Bedeutung von Arbeit. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Organisationspsychologie* (S. 133-165). Bern: Huber.
- Six, B. & Kleinbeck, U. (1989). Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. In E. Roth (Hrsg.), *Organisationspsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie; Bd. 3, S. 348-398). Göttingen: Hogrefe.
- Stengel, M. (1988). Freizeit: Zu einer Motivationspsychologie des Freizeithandelns. In D. Frey, C. Graf Hoyos & D. Stahlberg (Hrsg.), *Angewandte Psychologie* (S. 561-584). München: PVU.
- Stengel, M. (1997). *Psychologie der Arbeit*. Weinheim: Beltz.
- Strümpel, B., Noelle-Neumann, E. & Klipstein, M. v. (1982). *Projekt Arbeitspolitik und Öffentlichkeit. Auswertungen zum populären Wirtschaftsdenken*. Berlin: FSA print 4.
- Thomas, A. (1993). *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Udris, I. (1979). Ist die Arbeit noch länger zentrales Lebensinteresse? *Psychosozial*, 2, 100-120.
- Ulich, E. (1994). *Arbeitspsychologie*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Veblen, T. (1899). *The theory of the leisure class*. New York: Macmillan.
- Veit, W. (1994). Arbeit. Ein geistesgeschichtlicher Überblick. In E. Grassi & H. Schmale (Hrsg.), *Arbeit und Gelassenheit* (S. 57-84). München: Fink.
- Volpert, W. (1983). Der Zusammenhang von Arbeit und Persönlichkeit. In J. Alberts (Hrsg.), *Technik und menschliche Existenz* (S. 81-92). Wiesbaden: Gabler.
- Volpert, W. (1990). Welche Arbeit ist gut für den Menschen? Notizen zum Thema Menschenbild und Arbeitsgestaltung. In F. Frei & I. Udris (Hrsg.), *Das Bild der Arbeit* (S. 23-40). Bern: Huber.
- Vroom, V.H. (1960). *Some personality determinants of the effects of participation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Wacker, A. (Hrsg.) (1978). *Vom Schock zum Fatalismus. Soziale und psychische Auswirkungen der Arbeitslosigkeit*. Frankfurt: Campus.
- Weber, M. (1921). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Zapf, D. (1991). Arbeit und Gesundheit: Realer Zusammenhang oder Methodenartefakt? In S. Greif, E. Bamberg & N. Semmer (Hrsg.), *Psychischer Stress am Arbeitsplatz* (S. 185-200). Göttingen: Hogrefe.

3 Arbeits- und Anforderungsanalyse¹

von Heinz Schuler

Inhaltsübersicht

1. Arbeits- und Anforderungsanalyse als Grundlage von Personalauswahl, Personalentwicklung und Leistungsbeurteilung	44
2. Weitere Anwendungszwecke der Arbeitsanalyse	44
3. Bestimmung der Anforderungen	46
3.1 Grundsätzliche Zugänge zur Anforderungsbestimmung	46
3.2 Verfahren der empirischen Arbeits- und Anforderungsanalyse	47
3.2.1 Definitions- und Klassifikationsversuche	47
3.2.2 Die Beschreibungsebenen Aufgaben-, Verhaltens- und Eigenschaftsbezug	48
3.2.2.1 Aufgabenebene	49
3.2.2.2 Verhaltensebene	51
3.2.2.3 Eigenschaftsebene	55
3.3 Neuere Entwicklungen	57
3.4 Einige methodische Probleme	57
Zusammenfassung	58
Weiterführende Literatur	59
Literatur	59

¹ Das an dieser Stelle eingeplante Kapitel wurde vom vorgesehenen Autor bedauerlicherweise nicht rechtzeitig zur Verfügung gestellt. Für diesen ersatzweise verfaßten Text wurde ein Teil des Abschnitts „Arbeits- und Anforderungsanalyse“ aus dem Buch *Psychologische Personalauswahl* (Schuler, 1998) übernommen; er wurde erweitert und aktualisiert. Der Verfasser dankt dem Hogrefe-Verlag für die Genehmigung der Textübernahme.

1 Arbeits- und Anforderungsanalyse als Grundlage von Personalauswahl, Personalentwicklung und Leistungsbeurteilung

Spricht man von beruflicher *Eignung*, so ist gemeint „Eignung wofür“; mit beruflicher Leistung ist zumeist die Leistung in einem *spezifischen Tätigkeitsbereich* gemeint, und wenn *Personalentwicklungsmaßnahmen* geplant werden, so hat man gewöhnlich bestimmte Zielpositionen oder Ausbildungswege im Auge. Die Ermittlung dieses „Wofür“ ist Aufgabe der *Arbeits- und Anforderungsanalyse*. Sie hilft uns, die Charakteristika von Arbeitsvollzügen festzustellen, die als Anforderungen an Mitarbeiter gestellt werden.

Doch bei genauerer Betrachtung stellen wir fest, daß es nicht nur eng gefaßte Arbeitsvollzüge an einem bestimmten Arbeitsplatz sind, die als Anforderungen wirksam werden, sondern auch Merkmale eines ganzen Berufsfelds, einer Organisation, eines Karrierewegs, die wir in Betracht zu ziehen haben, wenn wir von der Eignung oder Erfolgswahrscheinlichkeit einer Person sprechen oder vom „Zusammenpassen“ von Person und Berufsweg, Ausbildungsgang etc. Es besteht also Anlaß, neben den *tätigkeitsspezifischen Anforderungen* auch *tätigkeitsübergreifende Anforderungen* zu bestimmen. Sie werden auch insofern bedeutsam, als nicht alle eignungs- und leistungsrelevanten Anforderungen einer Tätigkeit zum Zeitpunkt der anstehenden Personalentscheidung ermittelbar sind – Arbeitsanforderungen verändern sich in einer teilweise nicht vorhersehbaren Weise, ein Mitarbeiter wird in einem gegebenen Unternehmen nach einigen Jahren eine ganz andere Position einnehmen und teilweise anderen Anforderungen ausgesetzt sein. Tätigkeitsübergreifende Gesichtspunkte fordern deshalb in den meisten Fällen auch Flexibilität, Lern- und Entwicklungsfähigkeit von Mitarbeitern oder Bewerbern.

Um den Abgleich zwischen Mensch und Arbeit zu vervollständigen, ist neben den beiden Anforderungsarten noch eine dritte Kategorie zu berücksichtigen – das *Befriedigungspotential* der fraglichen Tätigkeit ist mit den Interessen, Bedürfnissen und Werthaltungen der Person zu vergleichen, um Zufriedenheit, Gesundheit und das Verbleiben in der Organisation zu gewährleisten. Auch dieser Aspekt der Berufstätigkeit ist durch Arbeits- und Organisationsanalysen zu ermitteln. Damit ergibt sich ein Bedarf des Vergleichs von Arbeit und Person auf drei Ebenen, der für mehrere personalpsychologische Zielgrößen relevant ist (Abbildung 1).

2 Weitere Anwendungszwecke der Arbeitsanalyse

Den Anforderungen und dem Befriedigungspotential der Arbeitstätigkeit werden in Abbildung 1 nur die drei personalpsychologisch wichtigsten Gesichtspunkte auf der Seite der Person gegenübergestellt, eignungsrelevante Merkmale, Maßnahmen der Entwicklung und Erfolgskriterien (wobei als Analogon zum Befriedigungspotential nicht primär die Leistung, sondern das Befinden anzusehen ist). Würde man eine vollständige Auflistung der Anwendungszwecke von Arbeits- und Anforderungsanalyse anstreben, wäre vieles darüber hinaus zu nennen. In erster Linie ist dies die Gestaltung von Arbeitsplätzen, die in der Arbeitspsychologie die Hauptfunktion der Arbeitsanalyse darstellt (Hacker, 1995; Schüpbach, 1995). Sie ist für die Personalpsychologie selbstverständlich nicht ohne Belang, wird aber als Kernelement der Arbeitspsychologie hier nicht unmittelbar zu ihren Bestandteilen gerechnet. Gleichwohl sollten Personalpsychologen Möglichkeiten der menschengerechten Arbeitsplatzgestaltung immer in Evidenz halten; speziell im Falle unzulänglicher Ergebnisse sind Ursachen und Abhilfemaßnahmen nicht allein auf Seiten der Person zu suchen (eine Vielzahl von Leistungsbedingun-

Sowohl tätigkeitsspezifische als auch tätigkeitsübergreifende Anforderungen sind zu ermitteln.

Die Gestaltung von Arbeitsplätzen gehört zu den Hauptanwendungszwecken der Arbeitsanalyse.

Arbeit	Person		
	Eignung	Entwicklung	Erfolg
tätigkeits-spezifische Anforderungen	Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse	Wissenserwerb, Verhaltenstraining, Erfahrung	Leistung am Arbeitsplatz
tätigkeitsübergreifende Anforderungen	generell erfolgsrelevante Eigenschaften, Entwicklungspotential	Ermittlung des Verhaltensrepertoires, Persönlichkeitsentwicklung, Erfahrung	Beitrag zu den Zielen der Organisation; Berufserfolg
Befriedigungspotential	Interessen, Bedürfnisse, Werthaltungen	Persönlichkeitsentwicklung, Sozialisation, Reifung	Arbeits- und Leistungszufriedenheit, Wohlbefinden, Commitment

Abbildung 1:

Gegenüberstellung von Tätigkeitsmerkmalen und personalen Zielgrößen

gen wird beispielsweise von Roe, 1999, diskutiert). Gleiches gilt für Sicherheitsmaßnahmen (vgl. Kapitel 20), denen die Arbeitsanalyse dienen kann.

In der Literatur zur Arbeitsanalyse finden sich zahlreiche Auflistungen von Anwendungszwecken (eine Zusammenstellung konkurrierender Auflistungen bietet Ash, 1988, S. 6f, an). Ash selbst nennt als wichtigste Zwecke (Ash, 1988, S. 5 ff., eigene Übersetzung):

1. Tätigkeitsbeschreibung
2. Tätigkeitsklassifikation
3. Tätigkeitsbewertung
4. Tätigkeitsgestaltung und -veränderung
5. Bestimmung der Anforderungen an Eignung und Qualifikation
6. Leistungsbeurteilung
7. Training
8. Stellenbezogene Personalentwicklung
9. Prozeßoptimierung
10. Sicherheit
11. Personalplanung
12. Rechtliche und quasirechtliche Erfordernisse

Die genannten Anwendungszwecke der Arbeits- und Anforderungsanalyse schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern bedingen einander sogar teilweise, was die Auflistung an dieser Stelle rechtfertigt, obwohl wir nur einen Teil davon der Personalpsychologie im engeren Sinne zurechnen. Beispielsweise ist die Tätigkeitsklassifikation nach Anforderungsmerkmalen die Grundlage der synthetischen Validierung (s. Abschnitt 3.2.2.3); rechtliche Erfordernisse spielen für die Personalpsychologie insoweit eine Rolle, als der Anforderungsbezug von Personalauswahl oder Beurteilungsverfahren im Streitfall nachzuweisen ist. Andere Autoren zählen organisationsbezogene Anwendungen ebenfalls zu den Aufgaben der Arbeitsanalyse, wobei der Organisationsbezug der meisten Arbeitsanalyseverfahren ebensowenig erkennbar ist wie umgekehrt der Arbeitsplatzbezug von Verfahren der Organisationsdiagnose (vgl. Büssing, 1995; Wallmichrath & Kleinmann, in Vorbereitung). Was in der Auflistung von Ash des weiteren fehlt und für uns von größter Bedeutung ist, ist der Einsatz der Arbeits- und Anforderungsanalyse für Zwecke des *Personalmarketing* und evtl. auch der *Berufsberatung*. Für Algera und Greuter (1998) liegt eine besonders wichtige Funktion der Arbeitsanalyse darin, als Eckpfeiler von Prognosemodellen zu fungieren. Zu der in obenstehender Auflistung genannten *Personalplanung* als Anwendungsbereich, der in übergeordnete Organisationsbelange hineinreicht, vgl. Drumm (1992) sowie eine Reihe weiterer Beiträge in Gaugler und Weber

Gegenüberstellung von Tätigkeitsmerkmalen und den personalpsychologischen Zielgrößen Eignung, Entwicklung und Erfolg für tätigkeits-spezifische und tätigkeitsübergreifende Anforderungen sowie für das Befriedigungspotential der Tätigkeit

Für die Arbeitsanalyse gibt es eine Vielzahl weiterer Anwendungsmöglichkeiten.

(1992). Innerhalb der Berufseignungsdiagnostik dient die Arbeits- und Anforderungsanalyse zunächst primär der Sicherstellung der Inhaltsvalidität, nachdem Konstrukt- und prognostische Validität erst zu einem späteren Zeitpunkt ermittelt werden können (Goldstein, Zedeck & Schneider, 1993).

3 Bestimmung der Anforderungen

3.1 Grundsätzliche Zugänge zur Anforderungsbestimmung

Zur Bestimmung von Anforderungen und Befriedigungspotentialen stehen grundsätzlich drei Wege zur Verfügung (Eckardt & Schuler, 1992, S. 536f.):

Die erfahrungsgeleitet-intuitive Methode

„Die *erfahrungsgeleitet-intuitive Methode* kommt zur Abschätzung der Anforderungen und Befriedigungsangebote der Berufe sowie der korrespondierenden Personmerkmale, indem sie sich mit den Eigentümlichkeiten der Berufe beschäftigt, nämlich mit den in ihnen auszuübenden Tätigkeiten, dem „Material“ der Tätigkeiten (Werkstoffen, Daten, Menschen), den Werkzeugen oder sonstigen Hilfsmitteln, den Umweltbedingungen physischer, psychischer und sozialpsychologischer Art, den Auslese-, Ausbildungs- und Aufstiegsbedingungen.“

Diese Methode findet vor allem im Rahmen der Berufsberatung am Arbeitsamt Anwendung, ist aber durchaus auch in Unternehmen bei der Auswahl von Mitarbeitern noch verbreitet. Sie setzt große Erfahrung sowohl mit der Seite der Arbeitstätigkeit (und deren organisationaler Einbettung) als auch mit den Menschen als Ratsuchenden oder Bewerbern voraus. Ist ein solches Maß an Erfahrung vorhanden, können auf diesem Wege durchaus Zuordnungen zustandekommen, die auch kritischen empirischen Überprüfungen standhalten (Hirsh, Schmidt & Hunter, 1986). Vor allem bei geringerer Erfahrung und sich verändernden Anforderungen ist dagegen die Ergänzung um empirische Methoden günstig oder gar unentbehrlich.

Die arbeitsplatzanalytisch-empirische Methode

„Die *arbeitsplatzanalytisch-empirische Methode* untersucht die beruflichen Tätigkeiten und Situationen mittels formalisierter Vorgehensweisen (Fragebogen) an konkreten Arbeitsplätzen. Anschließend kann man versuchen, die an einer Reihe von Arbeitsplätzen gewonnenen Ergebnisse zu Aussagen über den betreffenden Beruf zusammenzufassen. Die Übersetzung der ermittelten Tätigkeitselemente in Personmerkmale erfolgt auch hier durch Einschätzung. Diese wird jedoch für alle Tätigkeiten und Situationen an Arbeitsplätzen in den unterschiedlichen Berufen im voraus durchgeführt, so daß der Übergang von den Tätigkeitselementen zu den Ausprägungsgraden der Personmerkmale *am einzelnen Beruf* streng formalisiert abläuft und dem Einfluß von stereotypen Berufsvorstellungen damit keinen Raum gibt (vgl. Hoyos & Frieling, 1977). Bei der Skalierung der Personmerkmale treten allerdings Probleme auf, die bis heute nicht vollständig gelöst sind (vgl. Hoyos, 1986).“

Trotz der genannten Schwierigkeiten hat sich dieser Weg als die Methode der Wahl in den meisten Fällen herausgebildet. Er wird deshalb im weiteren noch genauer dargestellt. Die dritte Art des Vorgehens ist die personbezogen-empirische Methode.

Die personbezogen-empirische Methode

„Die *personbezogen-empirische Methode* versucht, über die statistischen Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der in einem Beruf tätigen Personen einerseits, Kriterien wie Leistungshöhe und Berufszufriedenheit andererseits die Anforderungen und Befriedigungsangebote nach Art und Höhe zu bestimmen. Wo der Gewinnung der benötigten Daten Hindernisse entgegenstehen,

behilft man sich gewöhnlich damit, die Merkmalsausprägungsgrade der im Beruf tätigen und dort erfolgreichen und zufriedenen Personen, oder, wo auch dies nicht möglich ist, die Merkmalsausprägungen *aller* im Beruf betroffenen Personen zu erheben.“

Diese Methode ist naturgemäß weniger geeignet, wenn es sich um Personenmerkmale handelt, die in starkem Maße durch Übung und Training beeinflusst werden oder gar erst dadurch zustandekommen, wie Kenntnisse und Fertigkeiten. Im Falle von Fähigkeiten und Temperamenteigenschaften ist dieses Problem geringer. In diesem Fall tritt allerdings ein Selektionsproblem dergestalt auf, daß durch die vormalige Auswahl der Bewerber zum Untersuchungszeitpunkt nur Personen zur Verfügung stehen, die über bestimmte Merkmale bzw. Merkmalsausprägungen verfügen. Bei der in der Eignungsdiagnostik gegebenen durchschnittlichen Stichprobengröße von $N=70$ Personen ist damit zu rechnen, daß aufgrund der Vorselektion nur die Hälfte der an sich validen Prädiktoren identifiziert werden kann (Sackett & Wade, 1983).

In gleicher Weise wirkt die Selbstselektion der Bewerber oder Ratsuchenden. Sie kann sich, beispielsweise aufgrund variierender Arbeitsmarktbedingungen, zum Zeitpunkt der Anwendung eignungsdiagnostischer Instrumente stark von der Selbstselektion unterscheiden, die der Auswahl der derzeit in der Organisation vorfindbaren Mitarbeiter zugrunde lag. Die Kenntnis solcher Bedingungen wiederum ist Bestandteil der erfahrungsgeleitet-intuitiven Methode der Anforderungsanalyse und verweist auf deren – ergänzende – Bedeutsamkeit.

Die Ergebnisse der Studien zur Validitätsgeneralisierung haben zwar die generelle Erforderlichkeit von Arbeits- und Anforderungsanalysen etwas relativiert (vgl. Schuler & Funke, 1995), die Entscheidung über ihre Anwendbarkeit auf den gegebenen Fall erfordert allerdings wiederum Übersicht und Erfahrung. Im Regelfall gilt die spezifische Bestimmung der Anforderungen als angemessen, als Methode der Wahl wird heute in den meisten Fällen eines der arbeitsplatzanalytisch-empirischen Verfahren angesehen bzw., dem Gedanken der *Multimodalität* folgend, mehrere verschiedene dieser Verfahren. Dafür, auf die Durchführung einer Anforderungsanalyse im Einzelfall nicht zu verzichten, spricht auch die mehrfach gefundene höhere Validität derjenigen Studien, in denen anforderungsanalytisch vorgegangen wurde (McDaniel, Whetzel, Schmidt & Maurer, 1994; Tett, Jackson & Rothstein, 1991).

3.2 Verfahren der empirischen Arbeits- und Anforderungsanalyse

3.2.1 Definitions- und Klassifikationsversuche

Inzwischen ist die Erörterung des Themas so weit gediehen, daß man eine Begriffsbestimmung der Arbeits- und Anforderungsanalyse vermissen mag. Schon Tiffin und McCormick (1965, zit. n. Ash, 1988, S. 3), die zu den Ahnherren der Arbeits- und Organisationspsychologie zählen, haben mit folgender Äußerung eine Definition angeboten und gleichzeitig verweigert: „Job analysis broadly defined is the collection and analysis of any type of job-related information by any method for any purpose“. Nicht weniger aphoristisch ist der Definitionersatz von Ash (1988, S. 3): „Job analysis attempts to reduce to words the things that people do in human work“.

Nachdem Gatewood & Feild (1990) konstatieren, es gebe vermutlich ebenso viele Definitionen von job analysis wie Veröffentlichungen zu diesem Thema, wollen wir dem nicht noch eine weitere hinzufügen und schließen uns der sparsamen Gegenstandsbestimmung dieser Autoren an: „When we refer to job analysis, we simply mean a purposeful, systematic process for collecting information on the important, work-related aspects of a job“ (Gatewood & Feild, 1990, p. 251).

Selektionseffekte machen es schwierig, Ursache und Wirkung von Merkmalen Berufsausübender festzustellen.

Dem Gedanken der Multimodalität folgend erweist sich die Kombination verschiedener Verfahren der Anforderungsanalyse als sinnvoll.

Schwierigkeit einer Definition

Unterscheidung von Arbeitsanalyse und Anforderungsanalyse

Quellen arbeitsanalytischer Information

Die Vielfalt arbeitsanalytischer Verfahren ist groß; Übersichten finden sich z. B. bei Gael (1988) sowie bei Frieling und Sonntag (1999). Ihre Kategorisierung ist auf vielerlei Weise möglich, z. B. nach dem Grad der Standardisierung, nach dem Durchführenden oder nach dem Detaillierungsgrad. Sonntag (1999, S. 159) beschreibt „Analyseverfahren zur Ermittlung fähigkeitsbezogener Merkmale im curricularen und personalen Kontext“, die er nach Zielsetzung und theoretischer Konzeption folgendermaßen klassifiziert:

- Verhaltensanalytische Ansätze:
 - Aufgabenanalytische Verfahren
 - Anforderungsanalytische Verfahren
 - Kombinierte anforderungsanalytische Verfahren
- Ansätze zur Analyse psychischer Regulationsgrundlagen:
 - Handlungstheoretische Verfahren
 - Erweiterte theoretische Ansätze

Zumeist wird der im Englischen gebräuchliche Begriff *job analysis* nicht weiter differenziert. Auch im Deutschen werden die Termini Arbeitsanalyse und Anforderungsanalyse entweder im Tandem verwendet oder synonym gebraucht. Wie bei Schuler und Funke (1995) argumentiert wurde, könnte es demgegenüber zweckmäßig sein, den Arbeitsplatz in Situationsbegriffen zu beschreiben und hierfür den Terminus *Arbeitsanalyse* zu verwenden, für den Übergang zur Beschreibung in Personbegriffen dagegen von *Anforderungsanalyse* zu sprechen. Damit würden, bezogen auf die Klassifikation von Fleishman und Quaintance (1984), nur die task-qua-task-Ansätze (Aufgabenbeschreibung) der Arbeitsanalyse zugerechnet, die übrigen drei Arten dagegen der Anforderungsanalyse: behavior description-Ansätze (Verhaltensbeschreibung), behavior requirement-Ansätze (Verhaltensanforderungen) und ability requirement-Ansätze (Fähigkeitsanforderungen).

Eine weitere Klassifikation der Arbeits- und Anforderungsanalyse ist die nach den Quellen der arbeitsanalytischen Information. Als *Quellen arbeitsanalytischer Information* kommt grundsätzlich alles in Frage, was Aufschluß über Art, Bedingungen und Konsequenzen der Tätigkeit sowie der daraus abzuleitenden Anforderungen und Leistungskriterien bieten kann. Die wichtigsten Informationsquellen, bezogen auf die Durchführenden und die Analysemethoden, sind in Abbildung 2 zusammengestellt.

A. Durchführende
1. Arbeitsplatzinhaber
2. Vorgesetzte
3. Arbeitsanalytiker
B. Analysemethoden
1. Beobachtung
2. Mündliche Befragung/Interview
3. Fragebogenerhebung
4. Beschäftigung mit dem Arbeitsmaterial
5. Auswertung schriftlichen Materials
6. Arbeitsausführung durch den Arbeitsanalytiker

Abbildung 2:
Hauptinformationsquellen der Arbeitsanalyse

3.2.2 Die Beschreibungsebenen Aufgaben-, Verhaltens- und Eigenschaftsbezug

Für personalpsychologische Zwecke wird im folgenden die Klassifikation *aufgabenbezogene*, *verhaltensbezogene* und *eigenschaftsbezogene* Arbeits- und Anforderungsanalyse verwendet, die sich zur Zuordnung entsprechender eignungsdiagnostischer Verfahren und Leistungskriterien anbietet (Schu-

ler, 1989; Schuler & Funke, 1995). Sie wird in Abbildung 3 vervollständigt um Elemente, die in weiteren Teilen dieses Lehrbuchs erarbeitet werden. Eignungsdiagnostik/Personalauswahl, Personalentwicklung und Leistungsbeurteilung können auf diese Weise unmittelbar auf die Arbeitsanalyse bezogen und durch diese begründet werden.

Arbeits- und Anforderungsanalyse	Eignungsdiagnostische Verfahren/ Personalauswahl	Maßnahmen der Personalentwicklung	Leistungskriterien
Aufgaben-, Ergebnis- und Qualifikationsanforderungen	Kenntnisprüfungen, Noten, Biographie, fachliche Qualifikation und Erfahrung	Wissensorientierte Verfahren, Bildung, fachl. Qualifizierung	Ergebniskriterien, Qualitätskriterien, Standards, Examina, Erledigung, Zielerfüllungsgrad
Verhaltensanforderungen, z.B. Fertigkeiten, Gewohnheiten, Handlungsregulation	Arbeitsproben, Simulationen, Fertigkeitstests	Verhaltensorientierte Verfahren, stellenbezogene Entwicklung, Coaching	Verhaltenskriterien
Eigenschaftsanforderungen, z.B. Fähigkeiten, Temperamentsmerkmale, Interessen	Tests, Potentialanalyse	Persönlichkeitsentwicklung, Sozialisation	Eigenschaftskriterien

Abbildung 3:
Beschreibungsebenen personalpsychologischer Instrumente

Die Zuordnung von Anforderungsanalyse und personalpsychologischen Aufgabenfeldern auf den drei Ebenen Aufgabe/Ergebnis – Verhalten – Eigenschaften soll nicht nur einen Orientierungsrahmen für Aufbau und Beschreibung personalpsychologischer Maßnahmen leisten; darüber hinaus ist zu vermuten, daß die Einhaltung der gleichen Ebenen in allen Aufgabenfeldern – z.B. Erfassung von Verhaltensanforderungen, Diagnose mittels Arbeitsproben, Verhaltenstraining und Beurteilung mittels Verhaltenskriterien – zu schlüssigeren, besser nachvollziehbaren und schließlich erfolgreicher Maßnahmen führt, verglichen mit der Vorgehensweise über die Ebenen hinweg (zu diesem *Symmetriegebot* vgl. auch Wittmann & Matt, 1986). Zwar ist nicht bekannt, daß der Vorschlag, diese Hypothese zu prüfen (Schuler, 1989, S. 39) bisher unternommen worden wäre, aber es befindet sich derzeit ein Forschungsprogramm mit dieser Zielsetzung in Bearbeitung (Höft, Hell, Quell & Schuler, 1999). Wie in den weiteren einschlägigen Kapiteln noch genauer ausgeführt wird, haben sich auch die Evaluationskriterien auf die Anforderungsanalyse zu beziehen. Zudem läßt sich auch die Methode der Evaluation der drei Ebenen zuordnen. Im Falle eignungsdiagnostischer Validierung wäre eine prognosebezogene Validierungsstrategie die angemessene Methode zur Prüfung auf der Aufgaben/Ergebnis-Ebene, inhaltsbezogene Validierung für die Verhaltensebene und Konstruktvalidierung für die Eigenschaftsebene.

Im folgenden werden die drei Analyseebenen Aufgaben – Verhalten – Eigenschaften erläutert und anhand einiger Verfahrensbeispiele illustriert.

3.2.2.1 Aufgabenebene

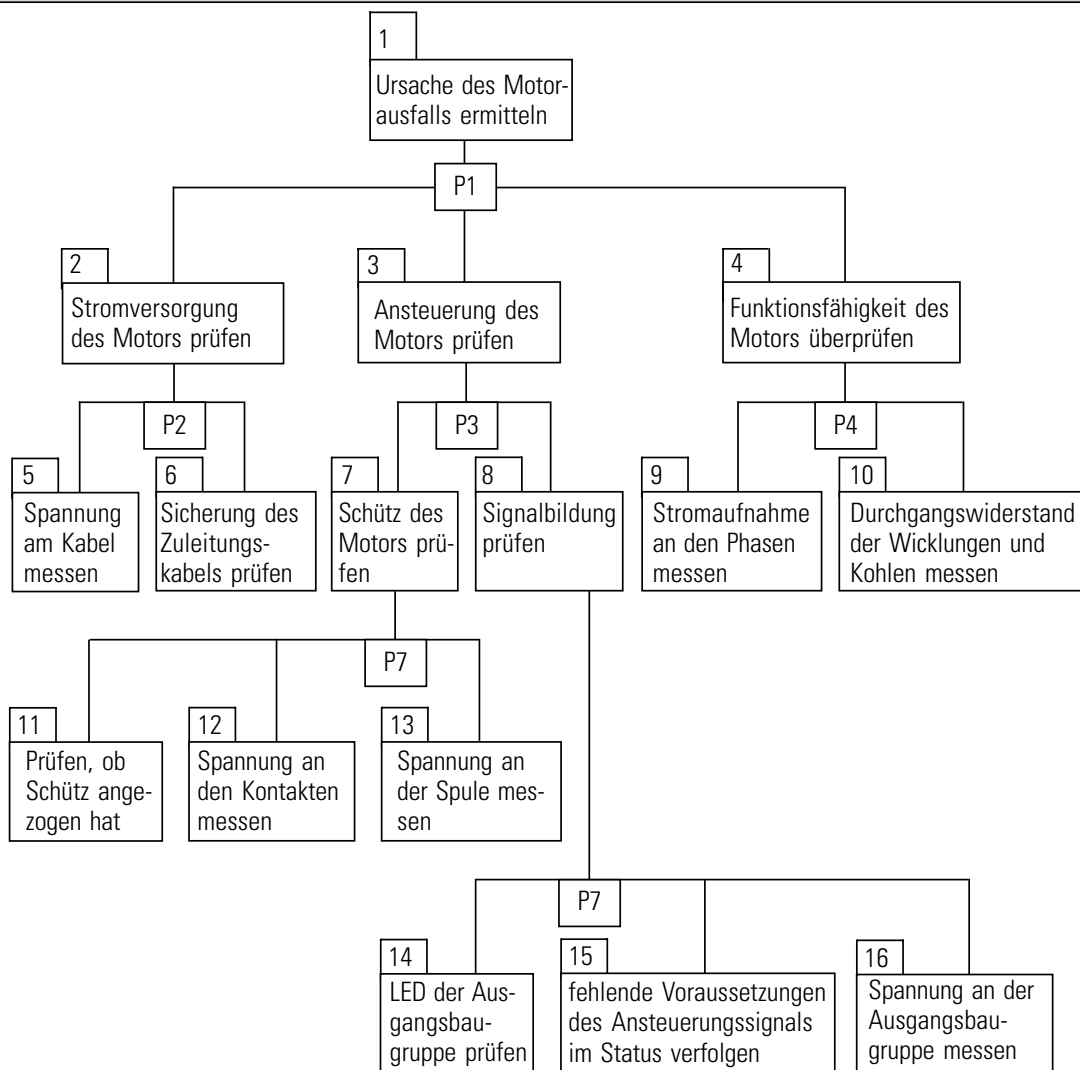
Arbeitsanalyse auf der *Aufgabenebene* bedeutet, daß die objektiven Tätigkeiten oder Tätigkeitselemente (je nach Detaillierungsgrad) beschrie-

Die Beschreibungsebenen Aufgabe/Ergebnis, Verhalten und Eigenschaften für die Anforderungsanalyse und die personalpsychologischen Aufgaben Personalauswahl, Personalentwicklung und Leistungsbeurteilung

Arbeitsanalyse auf der Aufgabenebene

Störung: Stillstand des Förderbands wegen defektem Schütz des Bandmotors

Graphische Darstellung der Hierarchischen Aufgabenanalyse



Pläne der hierarchischen Aufgabenanalyse

P1: Beginne mit 2.
Wenn Stromversorgung i. O.,
dann weiter mit 3.
Wenn Ansteuerung des Motors i. O.,
dann weiter mit 4.

P3: Beginne mit 7.
Wenn Schütz i. O.,
dann weiter mit 8.

P7: Beginne mit 11.
Wenn Schütz angezogen hat,
dann weiter mit 12.
Wenn Schütz nicht angezogen hat,
dann weiter mit 13.

P2: Beginne mit 5.
Wenn Spannung vorhanden,
dann weiter mit 3.
Wenn keine Spannung vorhanden,
dann weiter mit 6.

P4: Beginne mit 9.
Wenn Stromaufnahme i. O.,
dann weiter mit 10.
Wenn Stromaufnahme zu hoch,
dann Motor wechseln.

P7: Beginne mit 14.
Wenn LED leuchtet, dann 16.
Wenn LED nicht leuchtet, dann 15.

Anmerkungen: i. O. = in Ordnung; LED = Leuchtdiode

Abbildung 4:

Hierarchische Aufgabenanalyse am Beispiel der Diagnose einer elektrischen Störung (Sonntag, 1996, S. 162).

ben werden. Eine Analyse dieser Art wird zumeist mittels sogenannter *Aufgabeninventare* betrieben, deren Items eine Beurteilung bezüglich der Bedeutung der betreffenden Aufgabe, ihrer Häufigkeit, Schwierigkeit oder anderer Gesichtspunkte verlangen. Je detaillierter die Beschreibung der Tätigkeit erfolgt, desto eher bedarf es eines speziellen Inventars und desto schwieriger sind Vergleiche mit anderen Arbeitsplätzen. Auch führt eine sehr detaillierte Beschreibung der Arbeitstätigkeit leicht zur Überdifferenzierung für eignungsdiagnostische Zwecke. Hierfür eignen sich eher Verfahren, die geeignet sind, die allgemeineren, typischeren Charakteristika eines Arbeitsplatzes herauszuarbeiten (Schmidt, Hunter & Pearlman, 1981).

Für Trainingszwecke andererseits kann ein hoher Detaillierungsgrad von Vorteil sein, um besonders erfolgskritische Elemente innerhalb einer Gesamtaufgabe zu identifizieren. Ein Beispiel hierfür ist die Hierarchische Aufgabenanalyse (Annett & Duncan, 1967). Nach Sonntag (1999) basiert sie auf der Annahme, daß Verhalten hierarchisch organisiert ist. Analysekategorien sind „Operationen“ und „Pläne“ im Sinne von Miller, Galanter und Pribram (1960). Gleichwohl arbeitet die Hierarchische Aufgabenanalyse ohne Beschreibungsmerkmale psychischer Prozesse. In Abbildung 4 wird eine solche Analyse am Beispiel der Diagnose einer elektrischen Störung dargestellt.

3.2.2.2 Verhaltensebene

Die wohl verbreitetste und methodisch reichhaltigste Form der Arbeitsanalyse findet sich auf der *Verhaltensebene*. Analyseverfahren, die verhaltensbezogen formuliert sind, bieten besonders viele Anwendungsmöglichkeiten, darunter die Arbeitsgestaltung, Berufsklassifikation, Personalentwicklung sowie die Auswahl von Mitarbeitern. Für diese bietet sich die Konstruktion diagnostischer Verfahren als Arbeitsproben und Simulationen an, für die Leistungsbeurteilung entsprechend die Festlegung verhaltensbezogener Erfolgskriterien. Ein Beispiel für ein *standardisiertes* Verfahren, das gleichzeitig *arbeitsplatzübergreifende* Verhaltensbeschreibungen liefert (dessen Items teilweise allerdings auch aufgaben- und eigenschaftsbezogen formuliert sind), ist der *Position Analysis Questionnaire* (PAQ, McCormick & Jeanne- ret, 1988) bzw. dessen deutsche Übertragung *Fragebogen zur Arbeitsanalyse* (FAA, Frieling & Hoyos, 1978). Der FAA ist in vier Hauptteile gegliedert – Informationsaufnahme und -verarbeitung, Arbeitsausführung, arbeitsrelevante Beziehungen sowie Umgebungseinflüsse und besondere Arbeitsbedingungen – und umfaßt insgesamt 221 Items oder Arbeitselemente. Die Beurteilungen jedes Arbeitselements durch den Arbeitsanalytiker erfolgt mittels sogenannter Einstufungsschlüssel, wobei in den meisten Fällen nach „Häufigkeit“, „Wichtigkeit“ oder „Zeitdauer“ eingestuft wird, in manchen Fällen auch nach speziellen, jeweils der Fragestellung angemessenen Beurteilungsaspekten. Einen Ausschnitt aus dem FAA gibt Abbildung 5 wieder.

Die Zuverlässigkeit des Verfahrens, gemessen als Beurteilerübereinstimmung, liegt bei $r = .80$, wobei hiervon ein erheblicher Anteil auf die nahezu perfekt übereinstimmende Skalierung der „trifft nicht zu“-Kategorie zurückgeht. Wie eine Simulationsstudie von Harvey und Hayes (1986) zeigte, errechnet sich für den PAQ bereits allein aus einem Anteil von 21 % „trifft-nicht-zu“-Items eine Reliabilität von $r = .50$. Der FAA ist zwar zur Analyse einer Vielfalt verschiedener Berufstätigkeiten geeignet, viele andere – insbesondere komplexere und abstraktere – Aufgaben können aber nicht vollständig beschrieben werden (Moser, Donat, Schuler & Funke, 1989).

Ein anderes verbreitetes Verfahren ist die *Methode kritischer Ereignisse* (*Critical Incident Technique, CIT*). Dieses Instrument, ursprünglich als Verfahren der Leistungsbeurteilung konzipiert (Flanagan, 1954), gehört zur Gruppe der *arbeitsplatzspezifischen* Verfahren (von Hacker, 1995, wird es allerdings nicht als eigenständiges Analyseverfahren angesehen). Die Standardisierung beschränkt sich auf die Vorgabe einiger weniger Fragen, um die Bedingungen erfolgskritischen Verhaltens zu erfassen, wobei selbst für diese

Differenzierende vs. typisierende Tätigkeitsbeschreibung

**Verfahrensbeispiel
Hierarchische Aufgabenanalyse**

Anforderungsanalyse auf der Verhaltensebene

Verfahrensbeispiel Fragebogen zur Arbeitsanalyse

Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung

Arbeitselement 1.01 bis 1.66

Quellen der Arbeitsinformation

Hinweis zur Einstufung der Arbeitselemente 1.01 bis 1.20

Stufen Sie die Arbeitselemente danach ein, wie häufig sie als Informationsquellen vom Stelleninhaber benutzt werden, um die Aufgaben erfolgreich erledigen zu können.

Die Häufigkeit soll dabei auf die Gesamtheit aller am Arbeitsplatz auftretenden Arbeitsprozesse bezogen werden.

Schüssel (H)	Häufigkeit
0	trifft nicht zu
1	sehr selten
2	selten
3	mittel
4	häufig
5	sehr häufig

Optische Quellen der Arbeitsinformation

Wie häufig dient *gedrucktes, maschinengeschriebenes* oder in *Druckschrift geschriebenes* Material (z. B. Bücher, Zeitschriften, Zeitungen, Berichte, Dienstschriften, Texte oder Briefe) als Quelle der Arbeitsinformation? H 1.01

Wie häufig dient *handgeschriebenes Material* (z. B. Entwürfe für Briefe, Notizen, handschriftliche Anweisungen oder Stenogramme) als Quelle der Arbeitsinformation? H 1.02

Abbildung 5:

Ausschnitt aus dem Fragebogen zur Arbeitsanalyse (Frieling & Hoyos, 1978)

Fragen verschiedene Varianten möglich sind (Bownas & Bernardin, 1988). Eine typische Formulierung dieser Fragen wird in Abbildung 6 vorgestellt.

Das Ergebnis besteht aus der Schilderung erfolgsrelevanten („kritischen“) Arbeitsverhaltens, das sich in günstigen Fällen unmittelbar als Material für eignungsdiagnostische Aufgaben, z. B. situative Fragen, eignet. Nachdem sich Verhaltensweisen in der Regel um so besser trainieren lassen, je spezifischer die Verhaltensaspekte gewählt werden, bietet sich hiermit auch gutes Ausgangsmaterial für die Personalentwicklung.

Verfahrensbeispiel Critical Incident Technique

Erläuterung zur Formulierung Kritischer Ereignisse (Verfahrensbeispiel)

Denken Sie an ein Beispiel für das Arbeitsverhalten eines Mitarbeiters, das besonders effektive oder besonders ineffektive Arbeitsweise veranschaulicht. Beschreiben Sie die Situation und das fragliche Verhalten möglichst konkret. Stellen Sie sich dazu die folgenden Fragen:

- Was waren die Umstände oder Hintergrundbedingungen, die zu diesem Verhalten führten?
- Beschreiben Sie das konkrete Verhalten des Mitarbeiters. Was war besonders effektiv oder ineffektiv an diesem Verhalten?
- Was waren die Konsequenzen dieses Verhaltens?

Abbildung 6:

Erhebung erfolgskritischer Ereignisse

Zur Sammlung erfolgskritischer Ereignisse (man könnte sie im Deutschen auch als *Schlüsselergebnisse* bezeichnen) können Dimensionen der jeweils interessierenden Ausschnitte oder Bündelungen des gesamten Arbeitsverhaltens entweder vorgegeben oder anschließend mittels statistischer Gruppierungsmethoden oder im Expertenkonsens bestimmt werden. Die Bestimmung psychometrischer Gütekriterien ist (eingeschränkt) möglich, aber eher unüblich. In Fällen neuer Anwendungsfelder kann es angemessen sein, zunächst mittels CIT die Gesamtmenge erfolgsrelevanter Verhaltensweisen zu

sammeln, um auf dieser Basis ein standardisiertes Analyseinstrument zu entwickeln.

Auf diese Weise wurde bei der Ausarbeitung eines Anforderungsanalyseverfahrens für den Forschungs- und Entwicklungsbereich (F&E) vorgegangen (Schuler, Funke, Moser & Donat, 1995). Bei diesem Projekt wurde in Kooperation mit sieben Hochtechnologieunternehmen ein F&E-spezifisches Verfahren der Anforderungsanalyse, der Eignungsdiagnose und der Leistungsbeurteilung entwickelt, wobei darauf geachtet wurde, daß alle Verfahren die drei Ebenen Aufgaben/Ergebnisse, Verhalten und Eigenschaften berücksichtigen.

Zunächst wurden mit insgesamt etwa 140 Mitarbeitern verschiedener Tätigkeitsbereiche und hierarchischer Ebenen Workshops zum Thema „Aufgaben in F&E“ durchgeführt, in deren Verlauf vor allem critical incidents gesammelt und diskutiert sowie F&E-spezifische Aufgaben und Verhaltensweisen herausgearbeitet wurden. Es entstand eine Sammlung von ca. 2000 Aufgaben/Verhaltensweisen. Nach inhaltlicher Überarbeitung, Reduktion und Strukturierung mittels Experteneinschätzung entstanden Experimentalversionen des Analyseverfahrens von 329 und 297 Items. Ein Auszug des Verfahrens in Abbildung 7 zeigt Beispielitems und die verwendete Skala, die zur Einstufung der Bedeutsamkeit verwendet wurde (die Einstufungsschlüssel „Schwierigkeit“ und „Häufigkeit“ hatten sich in Vorversuchen als redundant erwiesen).

Fachliches Problemlösen						
1.1. Planung						
Bedeutung der Aufgaben und Arbeitsschritte für den Arbeitsplatz						
a) Problemerkennung	trifft nicht zu	geringe Bedeutung	mittlere Bedeutung	große Bedeutung		
– Themenvorschläge/Ideen für neue Projekte generieren	0	1	2	3	4	5
– zukünftige Entwicklungen/Trends erkennen	0	1	2	3	4	5
– neue Problemkreise im Fachgebiet aufzeigen	0	1	2	3	4	5
– Ansätze aus anderen Fachgebieten übertragen	0	1	2	3	4	5
– ...						

Abbildung 7:

Auszug aus der Experimentalversion des Arbeitsanalyseverfahrens (aus Schuler et al., 1995, S. 27)

Nach mehreren Schritten der Verfahrensrevision wurde die Endform mit 217 Items einer Faktorenanalyse unterzogen. Es ergaben sich 13 gut interpretierbare Faktoren, die in Abbildung 8 wiedergegeben werden.

Die in Abbildung 8 aufgelisteten Faktoren sind nach dem Prozentsatz aufgeklärter Varianz geordnet. Zu beachten ist, daß dies keine Rangfolge der Wichtigkeit darstellt (z. B. ergibt sich hohe Varianz bei „Führung“ daraus, daß für einen Teil der Respondenten die entsprechende Aufgabe große Bedeutung hatte, während sie für einen anderen Teil von geringer Bedeutung oder irrelevant war). Um die Wichtigkeit zu bestimmen, müssen die Bedeutsamkeitseinschätzungen inspiziert werden. Ihnen gemäß sind folgende Aufgabenbereiche die bedeutsamsten: Fachliches Problemlösen, experimentelle Analyse, Innovation, fachliche Kommunikation mit Kollegen, Kooperation mit dem Vorgesetzten.

Die 13 Aufgabenbereiche bildeten die inhaltliche Grundlage für die Konstruktion von Arbeitsproben/Simulationen als eignungsdiagnostische Verfahren sowie für die aufgaben- und verhaltensbezogene Leistungsbeurteilung. Auch die Bestimmung von Eigenschaftsanforderungen beruhte teilweise auf dieser Klassifikation, wofür eine sogenannte *task-attribute matrix* (Drauden, 1988) verwendet wurde.

Verfahrensbeispiel Anforderungen in Forschung & Entwicklung

Aufgabenbereiche können faktorenanalytisch bestimmt werden.

Wichtige Aufgabenbereiche in der Forschung und Entwicklung

1 Führung
Forschungsmanagement und Personalverantwortung
2 Problemlösen
Forschungs- und Denkstrategien anwenden, z.B. zum Erkennen komplexer Zusammenhänge, und flexibel mit Änderungen und Unsicherheit umgehen
3 Präsentation
Darstellung und Austausch von Fachinformationen, Öffentlichkeitsarbeit
4 Kundenkontakt
Anwender/Kunden überzeugen und deren Perspektive berücksichtigen
5 Experimentelle Analyse
Versuchsplanung, Versuchsdurchführung und Ergebnisinterpretation
6 Kommunikation mit Kollegen
Fachlicher Austausch und fachliche Auseinandersetzung
7 Technischer Service
Fachlich-technische Unterstützung von Anwendern und Fehlerbeseitigung
8 Theoretisches Arbeiten
Fachtheoretische Ansätze und formale oder mathematische Hilfsmittel verwenden
9 Innovation
Neuerungen erkennen und erarbeiten bzw. aufgreifen und umsetzen
10 (Arbeitsplatz-) Organisation
Verwaltungsarbeiten und Selbstmanagement
11 Beschaffung
Fachliche Beschaffungsaufgaben und betriebswirtschaftliche Koordinationsaufgaben
12 Kooperation mit Vorgesetzten
Berichten, Überzeugen, Rücksprache halten, Rückendeckung holen
13 Interdisziplinäre Zusammenarbeit
Aufrechterhaltung und Nutzung fachübergreifender Kontakte

Abbildung 8:

Die faktorenanalytisch bestimmten 13 Aufgabenbereiche eines F&E-Anforderungsanalyseverfahrens (aus Schuler et al., 1995, S. 39)

Clusteranalytische Ermittlung von „job families“ aus den Bedeutsamkeitseinstufungen

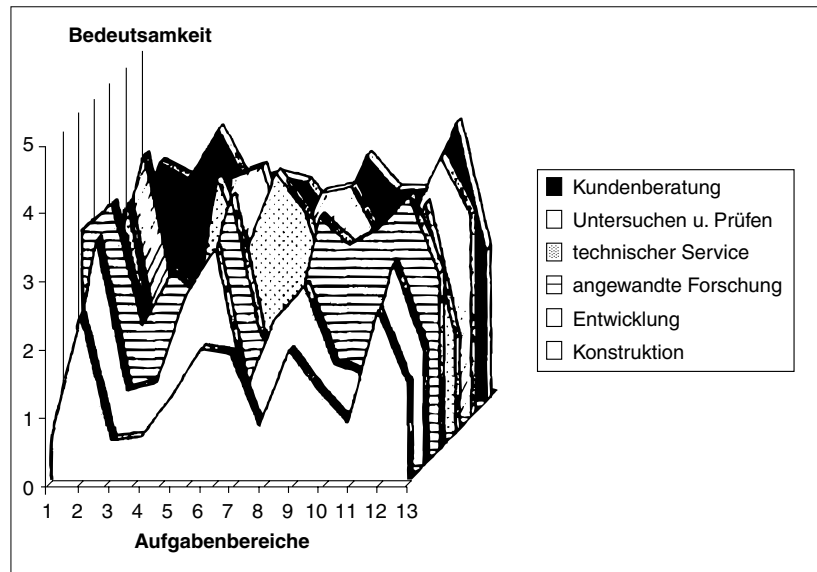


Abbildung 9:

Bedeutsamkeitsprofile für 6 Cluster (job families) im F&E-Bereich (aus Schuler et al., 1995, S. 41).

Anmerkung: Die Numerierung der Aufgabenbereiche folgt Abbildung 8.

Um personalpsychologische Maßnahmen nicht an jedem einzelnen Arbeitsplatz ausrichten zu müssen, ist eine geeignete Gruppierung der Arbeitsplätze vorzunehmen. In der berichteten F&E-Studie wurde hierfür eine Clusteranalyse auf der Basis der Bedeutsamkeitseinstufungen berechnet. Es ergaben sich 6 Cluster (sog. *job families*), die in Abbildung 9 dargestellt sind. Die Clusterlösung ermöglicht auch die Bestimmung personalpsychologischer Maßnahmen für neue Arbeitsplätze, indem diese den Clustern diskriminanzanalytisch zugeordnet werden. Die abgebildeten Profile weisen unterschiedliche Bedeutsamkeiten der meisten Aufgaben in den 6 *job families* aus. Die Anforderungen „Kommunikation mit Kollegen“ und „Kooperation mit Vorgesetzten“ sind dagegen in allen Tätigkeitsfeldern sehr wichtig, was sie für die Leistungsbeurteilung sowie für die Auswahl künftiger Mitarbeiter generell bedeutsam macht.

3.2.2.3 Eigenschaftsebene

Die dritte mögliche Ebene der Anforderungsbeschreibung ist die der Formulierung von *Fähigkeiten* und anderen *Eigenschaften*, die für die erfolgreiche Ausführung einer Arbeitstätigkeit von Interesse sind. Psychologische *Testverfahren* entsprechen dem bei den persondiagnostischen Meßverfahren, indem sie psychologische Konstrukte erfassen, *Eigenschaftsbeurteilungen* bei der Erhebung von Kriteriendaten und Maßnahmen der Persönlichkeitsentwicklung bei der Personalentwicklung.

Schwierig ist die verlässliche Bestimmung der Anforderungen auf der Eigenschaftsebene. Die schlichteste Variante, wie sie nur allzu oft in Unternehmen und Bildungsorganisationen praktiziert wird, Listen von Eigenschaften intuitiv zusammenzustellen und als „Anforderungsprofile“ auszugeben, ist gewöhnlich wertlos. Gerade auf der Eigenschaftsebene ist es nur dann von eignungsdiagnostischem Nutzen, erfahrungsgeleitet-intuitiv vorzugehen, wenn den Einschätzungen tatsächlich eine umfangreiche Basis an anforderungsbezogenem Wissen zugrunde liegt, ergänzt um die Kenntnis der Relationen zwischen den Eigenschaftskonstrukten. Information über diese Relationen wird beispielsweise durch die faktorenanalytische Intelligenz- und Persönlichkeitsforschung zusammengetragen.

Als Grundlage *ganzheitlicher Einschätzung* von Arbeitsplätzen wurden in der arbeitsanalytischen Forschung verschiedene Listen von Eigenschaften zusammengestellt. Ein Beispiel hierfür sind die *Ability Requirement Scales* von Fleishman und Quaintance (1984), die kognitive, psychomotorische und physische Fähigkeiten umfassen. Ein anderer Weg besteht in der *Synthesierung* eigenschaftsbezogener Anforderungsprofile auf der Basis einer Arbeitsanalyse. Dieser Weg wird beschritten, wenn mit Hilfe des PAQ bzw. FAA Eigenschaftsanforderungen bestimmt werden sollen. Hierfür wird für jedes der relevanten Arbeitselemente die Bedeutung eingeschätzt, die jede aus einer Liste von 59 Eigenschaften hat. Diese Zuordnungen sind, wie Brandstätter (1982) vermerkt, als Hypothesen aufzufassen, die letztlich einer Überprüfung bedürfen, auch wenn sie von Experten vorgenommen wurden. Als Ergebnis der Einschätzungen entsteht eine Matrix, welche die Fähigkeits- und Interessendimensionen enthält (FI in Abbildung 10). Jedes Element w_{jk} der Matrix W stellt die Einschätzung der Wichtigkeit der FI-Dimension k für das Arbeitselement j dar (Mittelwert aus mehreren Expertenurteilen).

Diese Matrix läßt sich mit jeder Arbeitsplatzanalyse verknüpfen, die mit dem FAA durchgeführt wurde. Neben dem Vertrauen in die Analyseergebnisse selbst und in die Zuordnungen von Eigenschaften zu Arbeitselementen wird hierbei vorausgesetzt, daß diese Zuordnungen unabhängig vom Kontext gültig sind, also für jeden Arbeitsplatz zutreffen. Das Prinzip und ein Beispiel für dieses Vorgehen wird in Abbildung 10 dargestellt.

Ein anderes Beispiel für „rationales“ Vorgehen – also nicht rein empirisch gestützte, sondern durch kundige Überlegung gesteuerte Übersetzung von Anforderungen in Merkmale – ist die Berechnung des J-Koeffizienten, wie

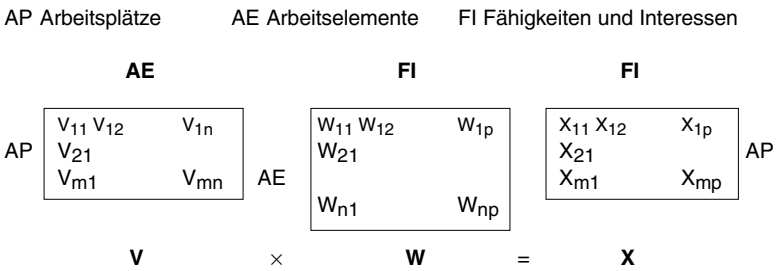
Während sich die Bedeutsamkeit mancher Aufgaben in verschiedenen Tätigkeitsfeldern unterscheidet, sind andere für alle Tätigkeiten wichtig.

Anforderungsanalyse auf der Eigenschaftsebene

Die Methode der „synthetischen Validierung“ zur Bestimmung der für die Tätigkeitsausführung benötigten Merkmale

Synthetisierung eigenschaftsbezogener Anforderungsprofile

Bestimmung der für spezifische Arbeitsplätze (AP) benötigten Fähigkeiten und Interessen (FI). Die Verknüpfung ($V \times W = X$) der Beschreibung von m Arbeitsplätzen in n Arbeitselementen (Matrix V) mit der Einschätzung von n Arbeitselementen in p Fähigkeits- und Interessendimensionen (Matrix W) ergibt für m Arbeitsplätze die Wichtigkeit von p Fähigkeits- und Interessendimensionen (Matrix X).



Bestimmung von 3 Arbeitsplätzen anhand von 4 Arbeitselementen (Matrix V). Dieselben 4 Arbeitselemente werden in Matrix W hinsichtlich der dafür bedeutsamen Fähigkeits- und Interessendimensionen eingeschätzt. Die Multiplikation beider Matrizen ergibt die Wichtigkeit dieser Fähigkeits- und Interessendimensionen an den 3 Arbeitsplätzen (Matrix X).

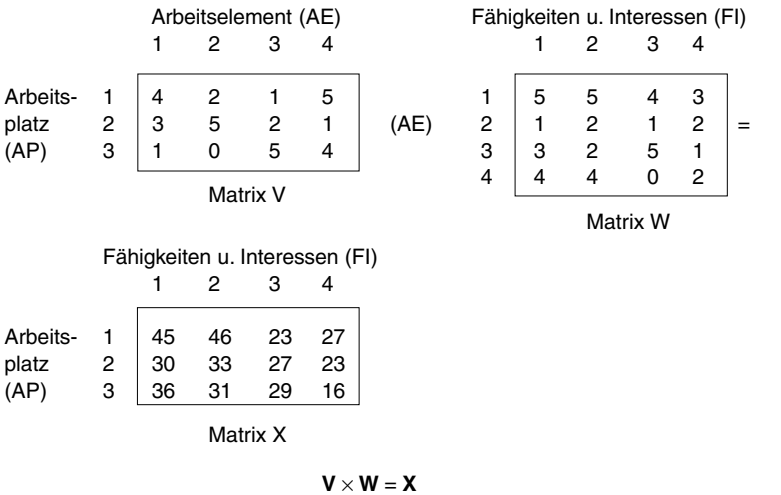


Abbildung 10: Bestimmung der für spezifische Arbeitsplätze benötigten Merkmale (aus Brandstätter, 1982, S. 27 und 29)

Die Errechnung eines „J-Koeffizienten“ für den Fall, daß keine kriteriumsbezogene Validität errechnet werden kann

Einfacher ist die direkte Merkmaleinschätzung durch Experten.

der Validitätskoeffizient aus einer besonderen Berechnungsmethode genannt wird (Hamilton, 1981). Diese Methode unterstellt, daß die Beziehung zwischen diagnostischen Daten (Prädiktoren) und Berufsleistung auf Beziehungen zwischen Prädiktoren und Tätigkeitselementen, Beziehungen der Tätigkeitselemente untereinander und auf die Bedeutung dieser Tätigkeitselemente für die Leistung zurückgeht (Algera & Greuter, 1989, S. 22). Die drei genannten Beziehungen werden gewöhnlich durch Expertenschätzung ermittelt, auch wenn empirische Methoden zu ihrer Bestimmung verfügbar sind. Auch die Komponenten, durch die der J-Koeffizient zustandekommt, können auf verschiedene Weise geschätzt werden, z.B. mittels sog. policy capturing-Verfahren (das sind statistische Modellierungen der Urteilsbildung) sowie durch Vorgesetzten- oder Experteneinschätzung. Der J-Koeffizient ist besonders dann von Nutzen, wenn keine prognostische Validität berechnet werden kann, z. B. im Falle neuer Arbeitsplätze.

Dieses Verfahren läßt sich nach Schmidt, Hunter, Croll und McKenzie (1983) vereinfachen, indem die Validitäten direkt von Experten geschätzt

werden. Laut Schmidt et al. ist die Reliabilität der kombinierten Schätzung von zwanzig wirklichen Experten gleichzusetzen mit der Reliabilität einer einzelnen Validierungsstudie auf der Basis von 981 Teilnehmern. Handelt es sich zwar nicht um sehr erfahrene Experten, aber immerhin um geübte Fachleute der Personalauswahl, so ist ihre kombinierte Schätzung immer noch so viel wert wie eine empirische Studie mit 217 Personen (Hirsh et al., 1986).

Eine Methode der Anforderungsanalyse, die sich am Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit (vgl. Kapitel 5) orientiert, wurde von Raymark, Schmit und Guion (1997) vorgestellt. Ihr Name ist *Personality-Related Position Requirements Form (PPRF)*. Dieses eigenschaftsbezogene Analyseverfahren unterscheidet innerhalb jedem der fünf globalen Persönlichkeitsmerkmale drei Facetten. Die Erforderlichkeit dieser Facettenmerkmale für den beruflichen Erfolg wird von Fachleuten der Eignungsdiagnostik eingeschätzt. Die probeweise Durchführung an einer Stichprobe von Jobs aus dem *Dictionary of Occupational Titles* (U.S. Department of Labor, 1991) ergab zufriedenstellende psychometrische Kennwerte (z. B. Beurteilerübereinstimmung), aber nur teilweise befriedigende Diskriminanz. Vor einem breiteren Einsatz in der Praxis bedarf dieser interessante Ansatz sicherlich noch weiterer Erprobung, wie auch die Autoren selbst konzedieren.

Die von Raymark et al. (1997) erarbeitete Methode stellt für manche Fachkollegen kein Verfahren der Arbeitsanalyse mehr dar. Beispielsweise zählt für Harvey (1991) nur Beobachtbares zu ihren Bestandteilen, das ist (manches) Verhalten, Produkte und Merkmale des Arbeitsplatzes, dagegen nicht „hypothetische Konstrukte“ wie Fähigkeiten und andere Eigenschaften. Eine strikte Gegenposition wird von der Schmidt-Hunter-Schule vertreten, die argumentiert – und an Datensätzen demonstriert – daß es auf Details nicht ankomme, daß vielmehr relativ breite Klassen von Inhaltsstrukturen oder Ähnlichkeit bezüglich erschlossener Fähigkeitserfordernisse verlässlichere, d.h. weniger von Zufallsfehlern belastete Einschätzungen lieferten (z. B. Schmidt et al., 1981).

3.3 Neuere Entwicklungen

Neuere Entwicklungen werden von Hough und Oswald (2000) sowie von Salgado (1999) referiert. Hierzu gehören die Ermittlung des relativen Gewichts, das einem Test in einer Verfahrensbatterie zukommt, mittels einer Strategie der Inhaltsvalidierung (Arthur, Doverspike & Barrett, 1996). Die Gewichtung eines Tests richtet sich bei diesem Verfahren nach a) der Bedeutsamkeit des betreffenden Arbeitsverhaltens, b) dem Zeitaufwand für dieses Verhalten, c) den Kosten, die diesbezügliche Fehler verursachen, und d) dem Zeitaufwand, diesen Leistungsstand zu erreichen. Neu ist auch die computergestützte Version des *Dictionary of Occupational Titles*, die nicht nur wie die schriftliche Version (U.S. Department of Labor, 1991) Tätigkeitsbeschreibungen enthält, sondern auch Verhaltens- und Merkmalsanforderungen sowie Charakteristika des Arbeitsmarkts (Peterson, Mumford, Borman, Jeanneret & Fleishman, 1999). Im übrigen sind leider viele der neueren wie auch der älteren Verfahren der Arbeitsanalyse (z. B. Dunckel, 1999) für personalpsychologische Zwecke weniger geeignet als für andere Anwendungen.

3.4 Einige methodische Probleme

Angesichts der Nützlichkeit oder gar Unentbehrlichkeit der Arbeits- und Anforderungsanalyse für personalpsychologische und manche andere Zwecke können wir uns fragen, weshalb ihr sachgerechter Einsatz in der Praxis bisher eher die Ausnahme als die Regel ist. Ein Teil der Ursachen dürfte in mangelnder Sachkenntnis, ein anderer im tatsächlichen oder vermuteten Aufwand zu suchen sein. Auch sind bei weitem noch nicht alle methodischen Probleme gelöst – oder noch nicht einmal angesprochen –, die mit dieser Verfahrensgruppe zusammenhängen. Beispielsweise können die Gütekrite-

Eigenschaftsbezogene Anforderungsanalyse in Orientierung am Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit

Sollten sich Arbeits- und Anforderungsanalyse nur auf Beobachtbares beziehen?

Neuere Entwicklungen mit erweitertem Informationsangebot

Zu den methodischen Problemen gehört, daß für Verfahren der Arbeits- und Anforderungsanalyse nur selten psychometrische Gütekriterien bestimmt werden.

In gewissem Maße sind Anforderungsanalysen vom Respondenten abhängig.

Die Durchführung einer Arbeits- und Anforderungsanalyse ist auch eine Methode der Qualitätssicherung in der Personalpsychologie.

Zusammenfassung

rien Objektivität, Reliabilität und Validität an arbeitsanalytische Verfahren durchaus in analoger Weise angelegt und unter verschiedenen Verwendungsbedingungen ermittelt werden wie an eignungsdiagnostische Verfahren (Moser et al., 1989), was nur selten und unvollständig erfolgt. Weitere methodische Probleme werden bei Morgeson und Campion (1997) sowie bei Schuler (1989) erörtert. Landy (1993) zeigt, daß die Ergebnisse von Arbeitsanalysen auch von den Persönlichkeitsmerkmalen der Respondenten abhängen, wobei die Effektstärken, z. B. für das Geschlecht, immerhin eine halbe Standardabweichung betragen. Bei Körner (1995) ergab sich sogar ein Zusammenhang mit der Beurteilung der Respondenten durch ihre Vorgesetzten. Um dem bekannten Phänomen zu begegnen, daß von manchen Arbeitsplatzinhabern die Bedeutsamkeit ihrer Aufgaben übertrieben dargestellt wird, empfiehlt Landy (1993), zur Kontrolle einige objektiv unzutreffende Items einzustreuen.

Bei allen methodischen Problemen bleibt gleichwohl zu konstatieren, daß die Durchführung von Arbeits- und Anforderungsanalysen nicht nur eine nützliche Basis personalpsychologischer Arbeit darstellt, sondern auch, daß sie als Maßnahme der Qualitätssicherung angesehen werden kann; aufgrund der Durchführung angemessener Analyseverfahren kann beispielsweise nachvollziehbar belegt werden, wie ein Verfahren der Personalauswahl oder Leistungsbeurteilung zustande gekommen ist. In vielen Fällen wird es sogar empfehlenswert sein, zur Kontrolle oder zur Abdeckung unterschiedlicher Aspekte „multimethodal“ vorzugehen, also verschiedene Verfahren parallel einzusetzen (Schuler & Schmitt, 1987).

Nachdem zuvor von „rationalen“ Methoden die Rede war, kann hier durchaus ergänzt werden, daß generell die Durchführung von Arbeitsanalysen als rational in dem Sinne gelten kann, daß dadurch intuitiven Spekulationen über die Relevanz von Personmerkmalen eine Schranke der Überprüfbarkeit entgegengesetzt wird. In mancher Hinsicht ist die Verknüpfung der Welt der Arbeit mit der Welt der Personen (Dunnette) fast noch mehr Kunst als Wissenschaft – insbesondere bei eigenschaftsbezogenen Verfahren. Zu befriedigenden Ergebnissen wird diese Kunst nur dann führen, wenn sie auf der Basis solider Kenntnis der relevanten Ausschnitte dieser beiden Welten ausgeübt wird.

Zusammenfassung

Arbeits- und Anforderungsanalyse ist eine qualitätssichernde Grundlage einer Vielzahl arbeits- und organisationsbezogener Maßnahmen in der Personalpsychologie, insbesondere von Personalauswahl, Personalentwicklung und Leistungsbeurteilung. Neben tätigkeitsspezifischen sind auch tätigkeitsübergreifende Anforderungen sowie das Befriedigungspotential einer Aufgabe zu bestimmen und jeweils den personalen Zielgrößen gegenüberzustellen. Unter den grundsätzlichen Zugängen zur Analyse wurden Verfahren näher erläutert, die zur „arbeitsplatzanalytisch-empirischen Methode“ zählen. Die Beschreibungsebenen *Aufgabe/Ergebnis*, *Verhalten* und *Eigenschaften*, die auch zur Klassifikation der eignungsdiagnostischen Verfahren und der Kriterien der Leistungsbeurteilung dienen, wurden hier auch auf Verfahren der Arbeits- und Anforderungsanalyse bezogen, überdies auf Maßnahmen der Personalentwicklung. Es wurde die Hypothese aufgestellt, daß die Einhaltung der gleichen Ebene in allen Aufgabenfeldern der Personalpsychologie zu schlüssigeren und erfolgreicher Maßnahmen führt, als dies bei Vorgehensweisen der Fall wäre, die dieses Symmetrieprinzip mißachten. Für Analyseverfahren auf der Aufgabenebene, Verhaltensebene und Eigenschaftsebene wurden Beispiele aus verschiedenen Tätigkeiten und Branchen vorgestellt, die einen Ausschnitt aus der Vielfalt der Anwendungsmöglichkeiten aufzeigen. Im Zusammenhang mit eigenschaftsorientierten Verfahren wurden die Debatten um Beobachtbarkeit vs. Erschließbarkeit und um den angemessenen Detaillierungsgrad der Analysen gestreift. Abschließend wurden einige neue-

re Entwicklungen genannt und einige methodische Probleme aufgezeigt. Bei allen Unzulänglichkeiten kann konstatiert werden, daß die sachgerechte Durchführung von Arbeits- und Anforderungsanalysen zu den Grundanforderungen anspruchsvoller personalpsychologischer Arbeit gehört.

Weiterführende Literatur

- Algera, J. & Greuter, M.A.M. (1989). Job Analysis. In M. Smith & I.T. Robertson (Eds.), *Advances in Selection and Assessment* (pp. 7-30). New York: Wiley.
- Hacker, W. (1995). *Arbeitstätigkeitsanalyse*. Heidelberg: Asanger.
- Schuler, H., Funke, U., Moser, K. & Donat, M. (1995). *Personalauswahl in Forschung und Entwicklung. Eignung und Leistung von Wissenschaftlern und Ingenieuren*. Göttingen: Hogrefe.
- Sonntag, Kh. (Hrsg.). (1999). *Personalentwicklung in Organisationen* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Weiterführende Literatur

Literatur

- Algera, J. & Greuter, M.A.M. (1989). Job Analysis. In M. Smith & I.T. Robertson (Eds.), *Advances in Selection and Assessment* (pp.7-30). New York: Wiley.
- Annett, J. & Duncan, K.D. (1967). Task analysis and training design. *Occupational Psychology*, 41, 211-221.
- Arthur, W., Doverspike, D., & Barrett, G.V. (1996). Development of a job analysis-based procedure for weighting and combining content-related tests into a single test battery score. *Personnel Psychology*, 49, 971-985.
- Ash, R.A. (1988). Job analysis in the world of work. In S. Gael (Ed.), *The job analysis handbook for business, industry, and government* (Vol. I, pp. 3-13). New York: Wiley.
- Bownas, D.A. & Bernardin, H.J. (1988). Critical incident technique. In S. Gael (Ed.), *The job analysis handbook for business, industry, and government* (Vol. II, pp. 1120-1137). New York: Wiley.
- Brandstätter, H. (1982). Psychologische Grundlagen personeller Entscheidungen. In H. Schuler & W. Stehle (Hrsg.), *Psychologie in Wirtschaft und Verwaltung* (S. 19-45). Stuttgart: Poeschel.
- Büssing, A. (1995). Organisationsdiagnose. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (2. Aufl., S. 445-480). Bern: Huber.
- Drauden, G.M. (1988). Task inventory analysis in industry and the public sector. In S. Gael (Ed.), *The job analysis handbook for business, industry, and government* (Vol. II, pp. 1051-1071). New York: Wiley.
- Drumm, H.J. (1992). Personalplanung. In E. Gaugler & W. Weber, *Handwörterbuch des Personalwesens* (2. Aufl., Sp. 1758-1769). Stuttgart: Poeschel.
- Dunckel, H. (1999). *Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren*. Zürich: vdf.
- Eckardt, H.H. & Schuler, H. (1992). Berufseignungsdiagnostik. In R.S. Jäger & F. Petermann (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik* (2. Aufl., S. 533-551). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Fleishman, E.A. & Quaintance, M.K. (1994). *Taxonomies of human performance*. Orlando, FL: Academic Press.
- Frieling, E. & Hoyos, C.G. (1978). *Fragebogen zur Arbeitsanalyse (FAA): Deutsche Bearbeitung des Position Analysis Questionnaire (PAQ)*. Bern: Huber.
- Frieling, E. & Sonntag, Kh. (1999). *Lehrbuch Arbeitspsychologie* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Gael, S. (Ed.). (1988). *The job analysis handbook for business, industry, and government*. New York: Wiley.

Literatur

Fortsetzung Literatur

- Gatewood, R.D. & Feild, H.S. (Eds.). (1990). *Human Resource Selection* (2nd ed.). Chicago: Dryden.
- Gaugler, E. & Weber, W. (Hrsg.). (1992). *Handwörterbuch des Personalwesens* (2. Aufl.). Stuttgart: Poeschel.
- Goldstein, I.L., Zedeck, S. & Schneider, B. (1993). An exploration of the job analysis-content validity process. In N. Schmitt, W.C. Borman & Ass., *Personnel selection in organizations* (pp. 3-34). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hacker, W. (1995). *Arbeitstätigkeitsanalyse*. Heidelberg: Asanger.
- Hamilton, J.W. (1981). Options for small sample sizes in validation: A case for the J-coefficient. *Personnel Psychology*, 34, 805-816.
- Harvey, R.J. (1991). Job analysis. In M.D. Dunnette & L. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd ed., Vol. 2, pp. 71-164). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Harvey, R.J. & Hayes, T.L. (1986). Monte Carlo baselines for interrater reliability correlations using the position analysis questionnaire. *Personnel Psychology*, 39, 345-380.
- Hirsh, H.R., Schmidt, F.L. & Hunter, J.E. (1986). Estimation of employment validities by less experienced judges. *Personnel Psychology*, 39, 337-344.
- Höft, S., Hell, B., Quell, P. & Schuler, H. (1999). DFG-Projektbeschreibung „Multimethodale Konstrukterfassung im Kontext der persönlichkeitsorientierten beruflichen Eignungsdiagnostik“. (<http://www.uni-hohenheim.de/mmke>).
- Hough, L.M. & Oswald, F.L. (2000). Personnel Selection: Looking toward the future – Remembering the past. *Annual Review of Psychology*, 51, 631-664.
- Hoyos, C.G. (1986). Die Rolle der Anforderungsanalyse im eignungsdiagnostischen Prozeß. *Psychologie und Praxis. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 30, 59-67.
- Hoyos, C.G. & Frieling, E. (1977). Die Methodik der Arbeits- und Berufsanalyse. In K.H. Seifert (Hrsg.), *Handbuch der Berufspsychologie* (S. 103-140). Göttingen: Hogrefe.
- Körner, S. (1995). *Tätigkeitsorientierte Konstruktvalidierung nonkognitiver Leistungsprädiktoren*. Diss., Universität Hohenheim.
- Landy, F.J. (1993). Job analysis and job evaluation: The respondent's perspective. In H. Schuler, J.L. Farr & M. Smith (Eds.), *Personnel selection and assessment: Individual and organizational perspectives* (pp. 75-90). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McCormick, E.J. & Jeanneret, P.R. (1988). Position Analysis Questionnaire (PAQ). In S. Gael (Ed.), *The job analysis handbook for business, industry, and government* (Vol. I, pp. 825-842). New York, NY: Wiley.
- McDaniel, M.A., Whetzel, D.L., Schmidt, F.O. & Maurer, S. (1994). The validity of employment interviews: A comprehensive review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 79, 599-616.
- Miller, G.A., Galanter, E. & Pribram, K.H. (1960). *Plans and the Structure of Behavior*. New York: Holt.
- Morgeson, F.P. & Campion, M.A. (1997). Social and cognitive sources of potential inaccuracy in job analysis. *Journal of Applied Psychology*, 82, 627-655.
- Moser, K., Donat, M., Schuler, H. & Funke, U. (1989). Gütekriterien von Arbeitsanalyseverfahren. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 43, 65-72.
- Peterson, N.G., Mumford, M.D., Borman, W.C., Jeanneret, P.R. & Fleishman, E.A. (Eds.). (1999). *An occupational information system for the 21st century: The development of O*Net*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Raymark, P.H., Schmit, M.J. & Guion, R.M. (1997). Identifying potentially useful personality constructs for employee selection. *Personnel Psychology*, 50, 723-736.
- Roe, R. (1999). Work performance: A multiple regulation perspective. In C.L. Cooper & I.T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 14, pp. 231-335). Chichester, UK: Wiley.
- Sackett, P.R. & Wade, B.E. (1983). On the feasibility of criterion-related validity: The effects of range restriction assumptions on needed sample size. *Journal of Applied Psychology*, 68, 374-381.
- Salgado, J.F. (1999). Personnel Selection Methods. In C.L. Cooper & I.T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 14, pp. 1-54). Chichester, UK: Wiley.

- Schmidt, F.L., Hunter, J.E. & Pearlman, K. (1981). Task differences as moderators of aptitude test validity in selection: A red herring. *Journal of Applied Psychology*, 66, 166-185.
- Schmidt, F.L., Hunter, J.E., Croll, P.R. & McKenzie, R.C. (1983). Estimation of employment test validities by expert judgment. *Journal of Applied Psychology*, 68, 550-601.
- Schüpbach, H. (1995). Analyse und Bewertung von Arbeitstätigkeiten. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (2. Aufl., S. 167-188). Bern: Huber.
- Schuler, H. (1989). Some advantages and problems of job analysis. In M. Smith & I.T. Robertson (Eds.), *Advances in Selection and Assessment* (pp. 31-42). New York: Wiley.
- Schuler, H. & Funke, U. (1995). Diagnose beruflicher Eignung und Leistung. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (2. Aufl., S. 235-283). Bern: Huber.
- Schuler, H., Funke, U., Moser, K. & Donat, M. (1995). *Personalauswahl in F&E. Eignung und Leistung von Wissenschaftlern und Ingenieuren*. Göttingen: Hogrefe.
- Schuler, H. & Schmitt, N. (1987). Multimodale Messung in der Personalpsychologie. *Diagnostica*, 33, 259-271.
- Sonntag, Kh. (Hrsg.). (1999). *Personalentwicklung in Organisationen* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe/Verlag für Angewandte Psychologie.
- Tett, R.P., Jackson, D.N. & Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of job performance: A meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 44, 703-742.
- Tiffin, J. & McCormick, E.J. (1965). *Industrial Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- U.S. Department of Labor. (1991). *Dictionary of Occupational Titles*. Washington, DC: US Government.
- Wallmichrath, K. & Kleinmann, M. (in Vorbereitung). Organisationsdiagnose. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie D/III/4*. Göttingen: Hogrefe.
- Wittmann, W.W. & Matt, G.E. (1986). Aggregation und Symmetrie. Grundlagen einer multivariaten Reliabilitäts- und Validitätstheorie, dargestellt am Beispiel der Differentiellen Validität des Berliner Intelligenzstrukturmodells. *Diagnostica*, 32, 309-329.

4 Personalmarketing

von Klaus Moser und Jeannette Zempel

Inhaltsübersicht

1	Einleitung	64
1.1	Warum Personalmarketing?	64
1.2	Personalmarketing als Prozeß	65
2	Potentielle Bewerber	66
2.1	Determinanten der Ausbildungs- und Berufswahl	66
2.2	Erwartungen an eine Organisation	68
2.3	Abschließende Anmerkung	69
3	Die Ansprache von Bewerbern	70
3.1	Bewerbungswege	70
3.2	Methoden zur Ansprache von Bewerbern	71
3.2.1	Interne Bewerberansprache	72
3.2.2	Externe Bewerberansprache	72
4	Entscheidung von Bewerbern	80
4.1	Die Bedeutung von Arbeitsplatzmerkmalen	81
4.2	Reaktionen auf Personalauswahlverfahren	82
4.3	Wie Entscheidungen von Bewerbern zustande kommen	84
	Zusammenfassung	84
	Weiterführende Literatur	85
	Literatur	85

1 Einleitung

Dieses Kapitel befaßt sich mit dem Problem der dauerhaften Gewinnung von Mitarbeitern durch Organisationen mittels Personalmarketing. Worin besteht Personalmarketing überhaupt, und wann ist es erforderlich? Auf diese Fragen wird im folgenden kurz eingegangen. Ferner wird Personalmarketing als Prozeß charakterisiert, der bei der Ansprache potentieller Bewerber beginnt und bis zu Bemühungen um den dauerhaften Verbleib neuer Mitarbeiter in der Organisation reicht. Personalmarketing läßt sich somit als das „Organisieren von Austauschprozessen“ bezeichnen oder auch als „alle Maßnahmen ... die darauf abzielen, Austauschprozesse im Bereiche des internen und externen Arbeitsmarktes herbeizuführen, zu erleichtern und zu erhalten“ (Stafelbach, 1986, S. 126).

Personalmarketing umfaßt damit mehr, als Bewerber anzusprechen oder zu gewinnen. Personalmarketing in dem engen Sinne von „Bewerberansprache“ oder „Personalwerbung“ kann rasch an seine Grenzen stoßen. Es muß durch Aktivitäten zur Erschließung neuer Märkte oder zur Gestaltung von Arbeitsbedingungen vervollständigt werden. Mögliche Beispiele wären hier die Beschäftigung von ausländischem Personal oder die Einführung von Teilzeitarbeit. Denn Personalmarketing heißt auch, bereits der Organisation angehörende Mitarbeiter dauerhaft zu binden und Fluktuation zu vermeiden (vgl. dazu auch Kapitel 8). Rynes und Barber (1990) unterscheiden drei Attraktionsstrategien zur dauerhaften Gewinnung (Attraktion) von neuen Mitarbeitern: Rekrutierung (Bewerberansprache), Veränderung von Anreizen (Arbeitsplatzmerkmale im weitesten Sinne) sowie Erweiterung des Bewerberpools. Personalmarketing kann sich sowohl an zukünftige als auch an bereits der Organisation zugehörige Organisationsmitglieder richten (externe und interne Bewerberansprache, vgl. Abschnitt 3.2).

Das verstärkte Bemühen um die Gewinnung neuer Organisationsmitglieder gewann vor allem in den 80er Jahren an Bedeutung. Ursächlich waren und sind bis heute die praktischen Bedürfnisse, insbesondere tatsächlicher oder in Zukunft erwarteter Mangel an qualifiziertem Personal von Organisationen.

1.1 Warum Personalmarketing?

Der grundsätzliche Bedarf an Personalmarketing wird zunächst einmal durch das Verhältnis von Angebot und Nachfrage hinsichtlich der Faktoren Arbeit und Arbeitsplätze bestimmt. Je geringer die (qualifizierte) Nachfrage nach Arbeit bzw. nach Arbeitsplätzen, desto größer ist der Bedarf an Personalmarketing. Des weiteren wird Personalmarketing eher dort in systematischer und kontinuierlicher Art erforderlich sein, wo viele Mitarbeiter beschäftigt sind oder wo ein großer Personalersatzbedarf vorliegt.

Ein dritter Einflußfaktor ist die Konkurrenzsituation der Organisation. Personalmarketing ist für solche Organisationen eher notwendig, die Nachteile gegenüber Konkurrenzorganisationen aufweisen, wie etwa allgemeine Imageprobleme (z. B. unbeliebte Produkte) oder Standortprobleme (geringer Freizeitwert, hohe Mietpreise). Unattraktive Arbeitsbedingungen können selbst in Zeiten von Massenarbeitslosigkeit dazu führen, daß Stellen unbesetzbar sind. Hier sind Personalmarketingaktivitäten zur Veränderung des Bewerberpools (z. B. der Erschließung neuer Märkte; vgl. bspw. die Forderungen nach Vereinfachung der Beschäftigbarkeit von ausländischem Personal) oder der Veränderung der Anreizsituation wie der Umgestaltung der Arbeitsbedingungen einzusetzen (vgl. Rynes & Barber, 1990).

Als vierter Faktor seien schließlich interindividuelle Leistungsunterschiede angesprochen. Der Bedarf an Personalmarketing ist häufig nicht nur dadurch gekennzeichnet, daß eine ausreichende Zahl von Mitarbeitern zu gewinnen ist. Vielmehr besteht die Aufgabe des Personalmarketing bei großen Leistungsunterschieden potentieller Bewerber vor allem darin, möglichst

Personalmarketing

Drei Attraktionsstrategien zur dauerhaften Gewinnung von Mitarbeitern

Verhältnis von Angebot und Nachfrage in Hinsicht auf Arbeitsplätze

Großer Personalersatzbedarf

Konkurrenzsituation

Interindividuelle Leistungsunterschiede

qualifizierte Bewerber zu finden und damit die sich anschließende Personalauswahl zu unterstützen.

Die Beziehung zwischen Personalmarketing und Personalauswahl soll kurz verdeutlicht werden. Eine Funktion des Personalmarketing ist die Veränderung der Zusammensetzung der Bewerber, die im Anschluß Personalauswahlverfahren durchlaufen (vgl. Kapitel 5–7). Personalmarketing ermöglicht nicht nur Personalauswahl, sondern macht eine Auswahl sogar erforderlich, bspw. wenn sich aufgrund einer breitgestreuten Anzeigenkampagne eine hohe Zahl von Bewerbern gemeldet hat. Sind Personalmarketingaktivitäten hingegen quantitativ wenig erfolgreich, führen sie zu wenigen Bewerbungen. In diesem Fall beschränkt sich die Personalauswahl auf die Überprüfung der Alternative, den Arbeitsplatz nicht zu besetzen. Noch enger ist die Beziehung, wenn die gleiche Handlung (z. B. die Sichtung von Bewerbungsunterlagen) sowohl Auswahl- als auch Personalmarketingfunktion hat. Die Funktion der Handlung ergibt sich lediglich daraus, ob noch ein weiterer Auswahlsschritt erfolgt (Boudreau & Rynes, 1985). Selbst die Anwendung verschiedener Personalauswahlverfahren hat nicht zuletzt eine Marketingfunktion, denn insbesondere das Vorstellungsgespräch dient auch dem Marketing des Arbeitsplatzes und des Unternehmens.

Beziehung zwischen Personalmarketing und Personalauswahl

1.2 Personalmarketing als Prozeß

Strukturieren lassen sich die Fragestellungen, Probleme und Methoden des Personalmarketing anhand des Rekrutierungsprozesses, der aus fünf Phasen besteht (vgl. Abbildung 1): Potentielle Bewerber werden zu tatsächlichen Bewerbern, stellen sich bei der Organisation vor, akzeptieren ein Stellenangebot und verbleiben schließlich in der Organisation.

Fünf Phasen des Personalmarketing

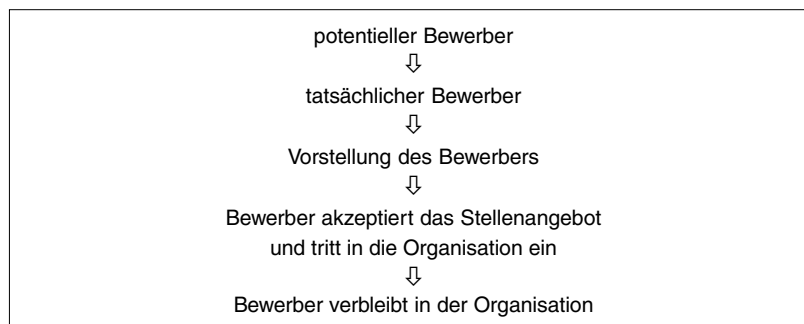


Abbildung 1:
Personalmarketing als Prozeß

Entsprechend diesem Ablaufmodell sind auch die folgenden Abschnitte gegliedert. Abschnitt 2 befaßt sich mit den Fragen, welche Faktoren die Ausbildungs- und Berufswahl beeinflussen und wie die Erwartungen an eine Organisation aussehen. Diese Aspekte bestimmen den Pool potentieller Bewerber. Wie aus potentiellen Bewerbern tatsächliche Bewerber werden können, wird in Abschnitt 3 behandelt. Dabei werden sowohl Maßnahmen des Bewerbers als auch der Organisation angesprochen. Beidseitiges Interesse vorausgesetzt, wird es zu einer persönlichen Vorstellung des Bewerbers in der Organisation kommen, und im Falle eines Angebots an den Bewerber wird sich dieser entscheiden müssen, ob er das Angebot annimmt. In Abschnitt 4 wird auf das Zustandekommen von Entscheidungen eingegangen, insbesondere auf die Bedeutung der Personalauswahlverfahren und von Arbeitsplatzmerkmalen während dieser Phase.

Nach einer beidseitig positiven Entscheidung erfolgt der Eintritt des neu gewonnenen Mitglieds in die Organisation. Neue Mitarbeiter realistisch über Arbeitsplatz und Organisation im Rahmen einer „realistischen Tätigkeitsvorausschau“ vor Eintritt in die Organisation zu informieren, ist ein Beitrag zur antizipatorischen (vorweggenommenen) Sozialisation. Dieser und wei-

tere wichtige Aspekte der Sozialisation wie die Integration in die Arbeitsgruppe, eine erste Orientierung über die eigene berufliche Leistung und das Erlernen der „Organisationskultur“ sind mitbestimmend für den dauerhaften Verbleib in der Organisation (vgl. Kapitel 8).

Merke:

Bisher wurde verdeutlicht, daß Personalmarketing in einem weiten Sinne zu verstehen ist. Es umfaßt neben der Rekrutierung neuer Mitarbeiter auch Veränderungen von Arbeitsplatzmerkmalen und des Bewerberpools (Rynes & Barber, 1990). Personalmarketing wendet sich sowohl nach außen als auch nach innen, also an potentielle Bewerber und die Organisationsmitglieder selbst. Wie intensiv Personalmarketing zu betreiben ist, hängt vom Verhältnis von Angebot und Nachfrage am Arbeitsmarkt, vom Personalersatzbedarf, der Konkurrenzsituation der Organisation und den Leistungsunterschieden zwischen den Bewerbern ab. Der Prozeß des Personalmarketing läßt sich entsprechend dem zuletzt vorgestellten Modell strukturieren. Es hilft, Teilfragestellungen des Personalmarketing einzuordnen. Entsprechend sind auch die folgenden Abschnitte strukturiert.

2 Potentielle Bewerber

Noch bevor sich Organisationen überlegen, auf welchem Weg sie Bewerber ansprechen (vgl. Abschnitt 3), sollten sie sich zunächst die Frage stellen, von welchen Faktoren die Ausbildungs- und Berufswahl überhaupt beeinflußt wird. In diesem Abschnitt sollen einige dieser Faktoren beispielhaft erläutert werden. Es gibt drei Gründe, sich mit dieser Frage zu befassen. Erstens haben Organisationen an dieser Frage Interesse. Wer möglichst qualifizierte und passende Bewerber finden will, stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien sich Bewerber entscheiden. Wer zweitens weiß, was Bewerber erwarten, kann besser verstehen, warum sich neue Mitarbeiter unterschiedlich gut in einer Organisation zurechtfinden. Wenn Erwartungen hoch oder unrealistisch sind, dann ist die Wahrscheinlichkeit von Enttäuschungen groß. Schließlich ist drittens auch für diejenigen, die sich mit Beratungsfragen befassen, interessant, aufgrund welcher Kriterien sich Menschen für einen bestimmten Arbeitsplatz interessieren. Damit sollten die nachfolgenden Ausführungen auch für Beratungskräfte bei den Arbeitsämtern, für Lehrkräfte an Schulen oder für Unternehmensberatungen von Interesse sein.

2.1 Determinanten der Ausbildungs- und Berufswahl

Jedes Jahr werden Hunderttausende von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen in Deutschland neu besetzt. Potentielle Bewerber interessieren sich aber jeweils nur für einen Teil der verschiedenen Arbeitsplätze. Dies liegt nicht nur daran, daß entsprechende qualifikatorische Grundlagen fehlen. Weitere Faktoren sind u.a.:

- die Beschränkung auf bestimmte Bewerbungswege,
- regionale Präferenzen,
- die allgemeine Wirtschaftslage (z. B. Rezession),
- die lokale Wirtschaftsstruktur,
- die Arbeitsmarktlage und Arbeitsmarktpolitik (z. B. öffentliche Förderung der Schaffung von Arbeitsplätzen),
- die Einkommensverhältnisse (Seifert, 1982).

Neben ökonomischen Randbedingungen spielen also auch persönliche Vorstellungen und Wünsche eine Rolle (vgl. Kapitel 8). Ferner muß berücksichtigt werden, inwiefern die entsprechenden Zielgruppen Berufserfahrung aufweisen. Betrachten wir zunächst einmal junge Menschen, die noch keine

Entscheidungskriterien von Bewerbern

Erwartungsenttäuschungen

Erfahrung haben. Beispielsweise befragten Saterdag und Stegmann (1980) eine große Gruppe von Schülern allgemeinbildender Schulen am Ende der 9. Klasse. In Tabelle 1 wird gezeigt, wie wichtig dieser Gruppe – getrennt nach dem Geschlecht – die Realisierbarkeit verschiedener beruflicher Wertorientierungen ist.

Wie wir sehen, werden die Arbeitsplatzsicherheit und das soziale Klima am Arbeitsplatz als wichtigste gewünschte berufliche Merkmale eingeschätzt. Die Themen „Hilfe“ und „Kontakt“ spielen für junge Frauen eine größere berufliche Rolle, die Themen „Geld“ und „Karriere“ für junge Männer (weitere Ergebnisse zu Geschlechtsunterschieden bei den beruflichen Werthaltungen und Interessen werden in Kapitel 8 berichtet). Auch Untersuchungen in den 80er Jahren ergaben, daß für angehende Auszubildende die Arbeitsplatzsicherheit an erster Stelle stand (Moser, 1992).

Tabelle 1:

Wertorientierungen von Schülern allgemeinbildender Schulen
(Saterdag & Stegmann, 1980)

Wertorientierung	Prozentsatz zustimmender Schüler	
	Jungen	Mädchen
einen sicheren Arbeitsplatz haben	87	85
gut mit Vorgesetzten und Kollegen auskommen	75	81
durch Leistung und Weiterbildung vorankommen können	51	44
nicht immer dasselbe tun müssen	40	41
beruflich mit Menschen zu tun haben	24	43
anderen Menschen helfen	25	41
selbständig entscheiden, wie die Arbeit gemacht wird	26	20
recht viel Geld verdienen	28	16
durch den Beruf ein hohes Ansehen bei Freunden und Bekannten haben	9	5
sich bei der Arbeit nicht schmutzig machen	2	3

Anmerkung: Nur die Werte für „sehr wichtig“ wurden berücksichtigt.

Gelten diese Befunde auch für andere Gruppen, die vor der Entscheidung stehen, eine bestimmte Ausbildung oder einen Beruf zu wählen? In den letzten Jahrzehnten zeigte sich, daß bei Abiturienten eine Profilierung der beruflichen Werthierarchie zu erkennen war. Werte wie „Autonomie“, „Kreativität“ oder „soziale Orientierung“ standen an erster Stelle (Sandberger, 1981). Seifert (1982) fand zudem, daß mit steigendem Bildungsniveau die soziale Orientierung bei jüngeren Menschen zunahm. Aber auch bei Abiturienten und Studierenden lassen sich durchaus Teilgruppen finden, denen z.B. die materielle Sicherheit wichtig ist. Beispielsweise spielen die Werte „ökonomische Sicherheit“ und „gute Berufsaussichten“ bei Abiturienten, die kein Hochschulstudium anstreben, eine relativ größere Rolle. Studierende im Bereich der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften nannten materielle Aspekte als bedeutsamer als solche im Bereich der Gesellschafts- und Sprachwissenschaften (Seifert, 1982). Aus den bisher berichteten Ergebnissen wird deutlich, daß Berufsanfänger noch relativ offen und flexibel in der Wahl der Berufsausbildung sind. So gaben beispielsweise über 80 % der Hauptschulabsolventen an, sich über mehr als einen Beruf zu informieren. Abiturienten äußerten sich dahin, sich für eine Ausbildung entscheiden zu wollen, mit der im Anschluß verschiedene Tätigkeiten ausgeübt werden können. Seifert (1982) faßt die entsprechenden Ergebnisse wie folgt zusammen:

Berufliche Wertorientierungen von Ausbildungsplatzbewerbern

Arbeitsplatzsicherheit steht bei Auszubildenden an erster Stelle.

Soziale Orientierung mit steigendem Bildungsniveau bedeutsamer

Flexible Haltung bei Jugendlichen typisch

„Im ganzen gesehen kann aufgrund der bisherigen Ergebnisse der Berufswahlforschung als gesichert gelten, daß die überwiegende Mehrheit der jugendlichen Berufswähler eine flexible und nicht auf einen einzigen, gewünschten Beruf fixierte Haltung für sich als adäquat ansieht, ferner daß gleichzeitig die resignative Reduktion des beruflichen Anspruchsniveaus auf einen gerade verfügbaren Ausbildungsplatz oder Arbeitsplatz – unabhängig vom beruflichen Qualifikationsniveau und der Persönlichkeitsangemessenheit des Berufes – weitgehend abgelehnt wird“ (S. 43).

In Hinsicht auf den letztgenannten Aspekt geben wir aber zu bedenken, daß aufgrund des Lehrstellenmangels in den 90er Jahren wiederum eine Senkung des Anspruchsniveaus und eine höhere Kompromißbereitschaft bei der Ausbildungswahl erwartbar sein dürfte.

Wird nun etwas genauer gefragt, welche Beweggründe oder „Motive“ bei der Ausbildungsentscheidung von Abiturienten eine Rolle spielen, so ergibt sich ein teilweise anderes Bild (Sandberger, 1981). Zwar bleibt die gute Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz nicht unbeachtet, ein spezielles Fachinteresse, entsprechende Begabung sowie spezielle Merkmale der Ausbildung (z.B. Vielseitigkeit, Vielfalt der sich eröffnenden beruflichen Möglichkeiten) werden deutlich höher gewichtet. Zudem findet Sandberger (1981) klare Unterschiede zwischen angehenden Studierenden und solchen Abiturienten, die eine Alternative zum Studium wählen:

„Bei der Entscheidung für eine praktische Berufsausbildung oder den Besuch einer berufsbildenden Schule, tendenziell auch bei der Wahl eines Fachhochschulstudiums, spielen Neigung und Eignung eine relativ geringere Rolle als beim Entschluß, an einer wissenschaftlichen Hochschule zu studieren, wogegen die Kürze der Ausbildungszeit, Zulassungsbeschränkungen und nicht zuletzt der Wunsch nach einem sicheren Arbeitsplatz mehr Gewicht haben“ (S. 118f.).

Auch hier muß die Zukunft zeigen, inwiefern diese Befunde unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen Bestand haben.

2.2 Erwartungen an eine Organisation

In wirtschaftlich schwachen Gebieten können Ausbildungs- und Berufswahl mit der Entscheidung für einen Arbeitgeber unmittelbar zusammenhängen. Doch in den meisten Fällen ist die Wahl der Organisation eine neue Frage. Die Entscheidung, sich bei einem ganz bestimmten Arbeitgeber zu bewerben, dürfte von verschiedenen Faktoren abhängen. Exemplarisch seien der Standort der Organisation, das Image sowie weitere spezifische Arbeitsplatzmerkmale genannt.

Wie Posner (1981) und Schwaab (1991) zeigten, unterscheiden sich Erwartungen von potentiellen Bewerbern und den von Organisationsrepräsentanten den Bewerbern zugeschriebenen Erwartungen teilweise erheblich. Schwaab bat potentielle Bewerber bei Kreditinstituten sowie Repräsentanten dieser potentiellen Arbeitgeber, 12 Imagedimensionen auszuwählen, wobei die Repräsentanten potentieller Arbeitgeber (Bankexperten) die Sicht der potentiellen Bewerber einschätzen sollten. Deutliche Diskrepanzen zeigten sich bei der Bedeutung von „Karrierechancen“, die die potentiellen Arbeitgeber überschätzten, sowie beim „guten Betriebsklima“ und der „Harmonie von Arbeit und Privatleben“ – letztere Aspekte wurden von den potentiellen Bewerbern öfter genannt. Wie fraglich die Fähigkeit zur realistischen Einschätzung der eigenen Attraktivität als Arbeitgeber ist, können auch weitere Ergebnisse der Untersuchung von Schwaab (1991) veranschaulichen. Insgesamt 106 Experten neun verschiedener Kreditinstitute schätzten die Präferenz von Bewerbern für alle Institute ein. In allen neun Fällen zeigte sich, daß die Experten jeweils ihr eigenes Institut als attrakti-

Neigung und Eignung bei Fachhochschulstudium von geringerer Bedeutung als bei Universitätsstudium

Diskrepanz zwischen Erwartungen potentieller Bewerber und den von Organisationsrepräsentanten den Bewerbern zugeschriebenen Erwartungen

ver sahen als die Vertreter der anderen Institute, daß sie ihr eigenes Institut also überschätzten.

Offensichtlich haben verschiedene Organisationen ein unterschiedliches Image oder Erscheinungsbild bei potentiellen neuen Mitarbeitern. Dieses Image kann z. B. dadurch geprägt sein, daß bestimmte Produkte vertrieben werden, daß ein Unternehmen mit bestimmten Skandalen in Verbindung gebracht wird, oder daß es z. B. Sportler sponsort. Aber selbst die bloße Einordnung als ein bestimmter Unternehmenstyp kann schon zu einer ganzen Reihe spezifischer Erwartungen beitragen. Bereits Bergler (1963) fand, daß die meisten Menschen recht stereotype Vorstellungen davon haben, auf welche Merkmale eines Unternehmens alleine aufgrund der Kenntnis des Unternehmenstyps geschlossen werden kann. Wie Moser (1989) zeigen konnte, sind diese stereotypen Vorstellungen über die Jahrzehnte hinweg vergleichsweise stabil geblieben. So ergab sich, daß mit einem „Familienunternehmen“ die Vorstellung von stärkerer persönlicher Bindung, mehr Tradition und einem engeren Verhältnis zum Vorgesetzten einhergeht. Demgegenüber wird eine Aktiengesellschaft als vergleichsweise krisenfester, großzügiger und fortschrittlicher gesehen.

Neben allgemeineren Imagefaktoren ist, wie bereits erwähnt, auch die Attraktivität des Standorts des Unternehmens von Bedeutung. In den 80er Jahren wurde besonders ökologischen Merkmalen von Standorten eine hohe Bedeutung zugesprochen (Müller, Brähler & Dahm, 1987).

In diesem Zusammenhang wird deutlich, daß im Rahmen des Personalmarketing Imagefragen von seiten der Organisation zu berücksichtigen sind. So kann ein Arbeitgeber beispielsweise in einer Art Benchmarking anhand einer Liste von Perzeptionskriterien (vgl. Abbildung 2) Informationen darüber gewinnen, wie potentielle Bewerber die Unternehmung wahrnehmen und einschätzen. Eine solche Imagestudie gibt dem Arbeitgeber Hinweise darauf, wie er am Arbeitsmarkt wahrgenommen wird. So lassen sich Abweichungen zwischen dem Selbstkonzept der Organisation und der Außenwirkung bzw. Fremdwahrnehmung feststellen. Ergeben sich hier Hinweise auf bestimmte Problemkriterien, die nicht dem Selbstkonzept der Organisation entsprechen und somit potentielle Bewerber von einer Bewerbung absehen lassen, bietet sich dann die Möglichkeit, diese Problemaspekte entsprechend dem Selbstkonzept am Arbeitsmarkt zu kommunizieren und so ungünstige Imageeffekte zu reduzieren.

1. Karrierechancen
2. Interessante Tätigkeit
3. Gutes Betriebsklima
4. Aus- und Weiterbildung
5. Verantwortungsvolle Tätigkeit
6. Flexible Arbeitszeiten
7. Vermittlung von Qualifikationen
8. Internationale Ausrichtung
9. Leistungsprinzip wird befürwortet
10. Ermöglicht Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben
11. Faire Personalauswahl
12. Fachliche Kompetenz

Abbildung 2:

Imagedimensionen potentieller Arbeitgeber im Rahmen des Personalmarketing (nach Schwaab, 1991)

2.3 Abschließende Anmerkung

Die in diesem Abschnitt berichteten Untersuchungsergebnisse befaßten sich größtenteils mit Schülern oder Studierenden während oder kurz vor Ende der Ausbildung. Dabei handelt es sich sicherlich um eine für das Personalmarketing besonders wichtige Gruppe. Zieht man jedoch beispielsweise die Inhalte von Stellenanzeigen heran, so wird schnell deutlich, daß das Interesse von

Image von Organisationen bei Bewerbern

Attraktivität des Standorts

Imagedimensionen

Organisationen zu einem bedeutenden Teil auf berufserfahrene potentielle Bewerber zielt. Bedürfnisse, Wünsche und Erwartungen von berufserfahrenen potentiellen Bewerbern lassen sich nicht einfach ermitteln. Die wenigen zugänglichen Untersuchungen hierzu sprechen aber eher dafür, daß es sich dabei um ein deutlich von Berufsanfängern abgrenzbares Arbeitsmarktsegment handelt. So berichtet Jochmann (1990), daß als Ziele des Bewerbungsverhaltens von Führungskräften vor allem die Faktoren „erweitertes Aufgaben-/Verantwortungsfeld“, „Gehaltswachstum“ und „beruflicher Aufstieg“ genannt werden. Leider ist über die Erwartungen berufserfahrener Bewerber bisher nur wenig bekannt.

Merke:

In diesem Abschnitt wurden verschiedene Determinanten der Ausbildungs- und Berufswahl angesprochen (vgl. auch Kapitel 8). Wir haben gesehen, daß Unternehmensrepräsentanten Schwierigkeiten haben, die Erwartungen von Bewerbern realistisch einzuschätzen. Weiterhin wurde deutlich, daß die Erwartungen von Berufsanfängern durchaus noch flexibel sind. Es spricht einiges dafür, daß sich diese Erwartungen im Laufe der weiteren beruflichen und organisationalen Sozialisation ändern. Organisationen tun also gut daran, sich einerseits auf die Erwartungen, Wünsche und Bedürfnisse junger Menschen einzustellen. Andererseits können sie aber auch davon ausgehen, daß junge Menschen beeinflussbar sind, noch geformt werden können und zu formen sind, woraus sich natürlich auch ein nicht unbeträchtliches Ausmaß an Verantwortung auf Seiten der Organisation ergibt.

3 Die Ansprache von Bewerbern

Bei der Ansprache von Bewerbern gilt es, sich in erster Linie mit zwei Aspekten zu befassen. Zunächst sind die verschiedenen Bewerbungswege und ihre Wirksamkeit zu prüfen. Im weiteren ist zu behandeln, wie verschiedene Wege der Bewerberansprache gestaltbar sind und nach welchen Kriterien sich die Auswahl der Methode der Ansprache richten kann.

3.1 Bewerbungswege

Eine erste naheliegende Möglichkeit, sich zu bewerben, ist die Reaktion auf eine Stellenanzeige. Das Ausmaß der Mediennutzung auf Seiten der Bewerber verdeutlichen Nutzerbefragungen, wobei überregionale Tageszeitungen (FAZ, Süddeutsche Zeitung) von Hochschulabsolventen besonders präferiert werden (Müller, Brämer & Dahm, 1987). Die Stellenanzeige ist aber nicht der einzige Weg, über den potentielle Bewerber zu tatsächlichen Bewerbern werden (Moser, 1992). Weitere Bewerbungswege führen über das Arbeitsamt und eine Eigenanzeige; eher informelle Wege sind die Blind- oder Direktbewerbung und vor allem persönliche Empfehlungen von Organisationsmitgliedern. Inzwischen wählen auch Bewerber den Weg über Personalberatungen. Zunehmend nutzen Hochschulabsolventen und Ausbildungsinteressenten auch Messen und speziell sogenannte Rekrutierungs-Messen, um potentielle Arbeitgeber kennenzulernen und sich ihnen zu präsentieren.

Die verschiedenen Wege der Kontaktaufnahme haben für die diversen Bewerbergruppen unterschiedliche Relevanz. Offensichtlich kovariieren die Bewerbungswege mit unterschiedlichen Ausbildungsniveaus, aber auch dem Tätigkeitsbereich und der Gehaltsstufe. Für niedrige Gehaltsstufen oder den Produktionsbereich haben Direktkontakte und der Weg über das Arbeitsamt eine relativ größere Bedeutung (Schönleitner & Ohrhallinger, 1989). Bewerber für Angestelltenberufe nutzen zwar öfter formelle Informationsquellen, doch generell gilt: Persönliche Kontakte und Informationssuche bei Bekann-

ten und Verwandten stehen fast immer am Anfang einer Bewerbungsphase (z.B. Eckstein, 1987).

Informellen Beschaffungswegen wird nicht nur seitens der Bewerber eine hohe Bedeutung zugeordnet (vgl. Schwab, 1982). Für die organisationale Seite weisen Untersuchungen zur Wirksamkeit unterschiedlicher Personalwerbungswege auf eine Überlegenheit informeller gegenüber formellen Beschaffungsbemühungen hin (Werbel & Landau, 1996; Williams, Labig & Stone, 1993). Verschiedene Untersuchungen zeigten, daß die Quelle, über die neue Mitarbeiter angeworben wurden, unter anderem einen Einfluß auf spätere Leistung, Absentismus, die Identifikation mit der Organisation (Commitment) und die Einstellung zur Arbeit hat (Moser, 1995). Informelle Beschaffungswege führen laut Powell-Kirnan, Farley und Geisinger (1989) zu geeigneteren Bewerbungen, da zum einen über andere Mitarbeiter eine wirksame Vorauswahl stattfindet und zum anderen die Bewerber mit realistischeren Informationen über die Arbeitstätigkeit konfrontiert werden als bei einer Mitarbeiterrekrutierung mittels formeller Quellen. Ferner sind formelle Beschaffungsbemühungen häufig aber auch Ausdruck dringenden Bedarfs, womit möglicherweise die Bereitschaft einhergeht, die Anforderungen an Bewerber zu senken.

Generelle Aussagen zur Überlegenheit bestimmter Rekrutierungswege lassen sich kaum ableiten. Wie schon oben angesprochen, unterscheidet sich die Bevorzugung bestimmter Wege durch die Bewerber wie auch durch Organisationen in Abhängigkeit von demographischen Charakteristika, dem Niveau der Position und ökonomischen Faktoren. Diese Aspekte müssen bei der Wahl des Weges der Personalrekrutierung und im weiteren auch im Rahmen von zukünftigen Untersuchungen zur Effektivität von Rekrutierungsquellen in Betracht gezogen werden (vgl. Werbel & Landau, 1996).

3.2 Methoden zur Ansprache von Bewerbern

Bevor konkrete Maßnahmen zur Gewinnung neuer Mitarbeiter zu ergreifen sind, gilt es zunächst, neben arbeitsplatzspezifischen Anforderungen an die Bewerber auch unternehmensspezifische Anforderungen zu ermitteln, da diese Aspekte Konsequenzen für die Personalmarketingstrategie haben. Hier ist das „Niveau“ und damit die Bildungsvoraussetzungen der Personen, die rekrutiert werden sollen, von Bedeutung. So haben Hochschulabsolventen andere Erwartungen an einen Arbeitgeber als Führungskräfte, die seit einigen Jahren Leitungsaufgaben wahrnehmen. Sie unterscheiden sich auch darin, über welche Rekrutierungswege sie erreichbar sind. Bei der Ansprache von Bewerbern gilt es dann, die im Abschnitt 2 besprochenen Erwartungen der (potentiellen) Bewerber zu berücksichtigen. Ferner gibt es unternehmensspezifische Anforderungen, die man sich bei der Auswahl des Rekrutierungsweges ebenfalls vergegenwärtigen sollte:

- Sollen neue Mitarbeiter in die „Kultur“ des Unternehmens passen oder sollen sie diese „Kultur“ gerade verändern;
- welche Karrieremöglichkeiten bestehen bzw. werden geboten;
- werden befristete oder dauerhafte Mitarbeiter gesucht;
- soll die Zusammensetzung der Belegschaft, zum Beispiel hinsichtlich des Qualifikationsniveaus, verändert oder beibehalten werden;
- welchen Stellenwert soll die Rekrutierung im Unternehmen haben, und wie viele eigene Ressourcen sollen zur Verfügung gestellt werden?

Schließlich ist die Frage zu stellen, wie eine angemessene Zahl von Bewerbern gefunden werden kann. Einerseits soll eine fundierte und gründliche Auswahl möglich sein, also eine ausreichend große Zahl qualifizierter Bewerber das Ziel einer Rekrutierungsstrategie sein. Andererseits gilt es, die Zahl der Bewerber auch nach oben zu begrenzen, insbesondere wenn eine große Zahl unzulänglich qualifizierter Bewerber zu erwarten ist. Betrachten wir nun verschiedene Arten der Gewinnung von Mitarbeitern.

Informelle Beschaffungswege

Keine generelle Überlegenheit bestimmter Rekrutierungswege

Unternehmensspezifische Anforderungen

Ermittlung arbeitsplatz- und unternehmensspezifischer Anforderungen

Vorteile interner Bewerberansprache

Nachteile interner Bewerberansprache

Verschiedene externe Rekrutierungswege

3.2.1 Interne Bewerberansprache

Wer an Personalmarketing denkt, der wird zunächst einmal die Ansprache externer Bewerber in Betracht ziehen. Die Möglichkeit einer Besetzung offener Stellen durch bereits in der Organisation arbeitende Menschen sollte allerdings nicht unterschätzt werden.

Eine interne Bewerberansprache kann unter anderem stattfinden durch:

- vertrauliche Befragung höherer Führungskräfte nach geeigneten Mitarbeitern;
- interne Stellenausschreibung mittels Anzeigenaushängen an „schwarzen Brettern“ oder Inseraten in Hauszeitungen und Rundschreiben;
- individuelles Ansprechen von Mitarbeitern;
- Befragung von Freunden oder Bekannten von in Betracht kommenden Mitarbeitern;
- Ansprechen ehemaliger Mitarbeiter, die in ein Beschäftigungsverhältnis zurückkehren wollen;
- Rückkehrangebot an momentan veränderungswillige Mitarbeiter (z. B. an Studierende nach Abschluß ihres Studiums, an schwangere Frauen nach der Erziehungszeit, an Wehr- oder Zivildienstleistende nach Ableistung ihres Dienstes);
- Ansprechen teilzeitbeschäftigter Mitarbeiter, die eventuell länger arbeiten wollen.

Folgende Vorteile für die Organisation bietet die interne Bewerberansprache:

- interne Mitarbeiter sind mit der Organisation bereits gut vertraut, womit ein Teil des Einarbeitungsaufwands entfällt;
- es existieren Beurteilungsgrundlagen, die über die Möglichkeit der Sichtung von Bewerbungsunterlagen und Referenzen hinausgehen;
- die interne Bewerberansprache dient der Eröffnung wie der Verwirklichung von Karrierechancen;
- die interne Bewerberansprache kann gleichzeitig den Personalabbau in anderen Geschäftsbereichen bewältigen helfen.

Allerdings hat eine interne Rekrutierung auch einige Nachteile. Wird auf interne Informationen über die Bewerber zurückgegriffen, kann die vertrauliche Behandlung der Bewerbung Schwierigkeiten bereiten. Damit besteht die Gefahr von Illoyalitätsgefühlen zwischen Mitarbeiter und (bisherigem) Vorgesetzten. Problematisch kann sich auch der Ablösungsprozeß aus der bisherigen und damit gleichzeitig der Eingliederungsprozeß in die neue Arbeitsgruppe gestalten. Ein weiterer kritischer Faktor kann die mangelnde Akzeptanz sein, die im Falle der Besetzung einer Führungsposition dem bisherigen „Kollegen“ als neuem Vorgesetzten entgegengebracht wird.

3.2.2 Externe Bewerberansprache

Für die externe Bewerberansprache kommen verschiedene Vorgehensweisen in Frage. Neben der Stellenanzeige wird im folgenden die Direktansprache unter Einschaltung von Personalberatern behandelt. Weitere Strategien bilden das Personalmarketing an Schulen und Hochschulen oder der Einsatz von Personalmarketingbroschüren und Anzeigenkampagnen. Die Methoden zur Bewerberansprache müssen auf die jeweilige Zielgruppe abgestimmt werden. Nicht jede Methode ist für jede Zielgruppe gleich gut geeignet.

Stellenanzeigen

Das Schalten von Stellenanzeigen ist der augenfälligste Weg der Personalbeschaffung. Typische Trägermedien sind hier Tages- und Wochenzeitung, Fachpresse und Magazine (Gaugler & Weber, 1988). Eine Organisation kann unter eigenem Namen inserieren oder in unterschiedlichem Ausmaß eine Beratungsfirma für die Insertion selbst wie auch für die weiteren Rekrutierungsschritte (Sichtung der Bewerbungsunterlagen und Auswahl von Bewerber-

bern zum Vorstellungsgespräch) hinzuziehen. Bei Image- und Standortproblemen oder aufgrund mangelnder Bekanntheit inserieren Beratungsfirmen ohne die Nennung des Namens der Organisation. Solche Anzeigen werden als „geschlossene“ oder „verdeckte“ Stellenanzeigen bezeichnet. Dieses Vorgehen hat für die Unternehmensberatung den Vorteil, den Bewerber neugierig zu machen und gleichzeitig eine interessante Information anbieten zu können. Wenn es der Unternehmensberatung gelingt, Interessenten zu einer Bewerbung zu bewegen, dann kann hier die „Foot-in-the-door-Technik“ wirksam werden. Dabei geht man davon aus, daß Bewerber, die bereits zu dem Aufwand einer Bewerbung bereit waren, eine spätere kritische Information weniger stark gewichten, als wenn diese sofort – beispielsweise in der Stellenanzeige – gegeben wird. Ein anderer Grund für eine Stellenanzeige ohne Namensnennung ist oft auch die Wahrung der Anonymität von Firmen mit hohem Bekanntheitsgrad. Zwar ist in Betracht zu ziehen, daß eine Anonymisierung manche Bewerber von einer Bewerbung absehen läßt, für das Unternehmen können aber die Vorteile überwiegen. So kann es günstig sein, eine Suche externer Bewerber außerhalb wie innerhalb des Unternehmens nicht vorzeitig bekannt zu machen. Zwischenformen sind ebenfalls üblich, wobei die Beratungsfirma die Suchanzeige schaltet, ergänzt um den Namen und das Logo der Organisation. Als weitere Möglichkeit bietet sich noch das Aufgeben von Chiffreanzeigen an. Chiffreanzeigen werden aber, soweit hierzu Ergebnisse bekannt sind, von qualifizierten Bewerbern abgelehnt (Eckstein, 1987).

Die Wirkung einer Stellenanzeige ist abhängig von ihrer inhaltlichen Qualität und ihrer formalen Gestaltung. Zur Wirksamkeit bestimmter Aspekte liegen trotz der Verbreitung und des jahrzehntelangen Einsatzes von Stellenanzeigen kaum systematische Untersuchungen vor. Andererseits existieren eine Reihe von Praktikervorschlägen und Checklisten zur Gestaltung von Stellenanzeigen. Abbildung 3 gibt ein Beispiel wieder. Zu den formalen Aspekten kann unter anderem auf die Erkenntnisse aus den Bereichen der Schriftgestaltung (Typographie), der Anzeigengröße oder der Verwendung von Farben verwiesen werden (vgl. dazu Moser, 1990, oder Tangermann, 1986).

Aussagen über das Unternehmen
<ul style="list-style-type: none"> – Branche – Größe – Produkte – Stellung am Markt – Zahl der Mitarbeiter – in welcher Stadt (Gebiet/Bundesland) – Freizeitwert – Weiterbildende Schulen/Einkaufsmöglichkeiten
Aussagen über die Position
<ul style="list-style-type: none"> – Stellenbezeichnung – Aufgabenbereich – Warum wird die Stelle neu besetzt? – Wird die Position neu geschaffen? – Entwicklungsmöglichkeiten oder Aufstiegschancen – Weiterbildungsmöglichkeiten im Betrieb – Vollmachten und Verantwortung
Aussagen über das Entgelt
<ul style="list-style-type: none"> – Höhe der Dotierung – Ergebnisbeteiligung – 13. und 14. Monatsgehalt – zusätzliches Urlaubsgeld – Leistungen zur Vermögensbildung – Reisekosten, Trennungsentschädigung, Umzugskostenvergütung – Firmenfahrzeug (km-Geld) – betriebliche Altersversorgung – Unfall-/Lebensversicherung – Umsatzbeteiligung/Jahresabschlußprämien – Weihnachtsgeld – Unterstützung bei der Wohnungsbeschaffung

Stellenanzeigen ohne Nennung des Namens des Unternehmens

Inhaltliche Qualität und formale Gestaltung von Stellenanzeigen

Aussagen über die Qualifikation
<ul style="list-style-type: none"> – Alter – Lehre, Fachschule, Abitur, Fachhochschule, Hochschule – Fachrichtung – Spezielle berufliche Erfahrungen – Fremdsprachen – Spezialkenntnisse und besondere Fähigkeiten – Wie lange Erfahrung in bestimmten Stellungen oder Abteilungen? – Wer sind die zukünftigen Gesprächspartner? – Gewünschte persönliche Eigenschaften, Führungseigenschaften und Beherrschung von Führungstechniken
Bewerbungsart, Unterlagen
<ul style="list-style-type: none"> – Kurzbewerbung – Anforderung eines Bewerbungsbogens – Handgeschriebener Lebenslauf – Gehaltswünsche – Frühester Eintrittstermin – Zeugniskopien – Arbeitsproben – Referenzen – Telefonische Kontaktaufnahme

Abbildung 3:

Checkliste für die Formulierung von Stellenanzeigen (Hennecke & Reineke, 1984, S. 86)

Zu den inhaltlichen Aspekten zählen zahlreiche Details, die in der Summe die Kontaktwahrscheinlichkeit und das Qualifikationsniveau der Bewerber bestimmen. Eine Untersuchung von Mason und Belt (1986) verdeutlicht zum Beispiel den Einfluß des Informationsgehalts der Anzeige auf das Qualifikationsniveau der Bewerber. Wie Mason und Belt zeigen konnten, weisen weniger qualifizierte Bewerber bei Stellenanzeigen mit spezifischeren Aussagen eine geringere Bewerbungsbereitschaft auf.

Direktansprache

Unter dem Begriff der Direktansprache wird eine Methode verstanden, bei der potentielle Bewerber durch eine Unternehmensberatung direkt auf dem Arbeitsmarkt identifiziert und individuell meist per Telefon angesprochen werden. Diese Rekrutierungsstrategie ist auch unter dem Begriff „Executive Search“ oder „Head Hunting“ bekannt. Bei dieser Rekrutierungsstrategie wird im Gegensatz zu anderen Methoden aktiv auf potentielle Kandidaten zugegangen. Ein potentieller Kandidat ist aber noch kein potentieller Bewerber. Dies setzt eine Motivationslage zur Veränderung der eigenen Tätigkeit oder Position voraus. Inwieweit diese Motivationslage bei den Kandidaten vorhanden ist, wird im Rahmen der Ansprache geprüft. Inwieweit aber auch durch die Offerte des Personalberaters eine solche erst geweckt wird bzw. werden soll, läßt sich nur vermuten. Die Vorgehensweise der Direktansprache läßt sich in verschiedene Schritte gliedern (Abbildung 4).

1. Erstellung des Anforderungsprofils
2. Definition der Zielgruppe
3. Identifikation potentieller Bewerber
4. Bewerberansprache
5. Bewerbungsgespräch

Abbildung 4:

Schritte der Direktansprache

Zumeist erhält eine Unternehmensberatung von der auftraggebenden Organisation einen Suchauftrag zur Besetzung einer Position. Dabei werden die wesentlichen Informationen des zu suchenden Bewerbers in einem Anforderungsprofil für die zu besetzende Position festgelegt. Im nächsten Schritt

„Executive Search“ oder
„Head Hunting“

werden die anzusprechende Zielgruppe definiert und eine Liste entsprechender Organisationen zusammengestellt, in denen potentielle Kandidaten zu finden sind. Für eine effektive Direktansprache muß im Rahmen der Identifikation zielgenau ein relativ kleiner Kreis von fachlich geeigneten Kandidaten gesucht werden, der dann im Rahmen der Ansprache auf weitere Kriterien wie z. B. Persönlichkeit und Managementfähigkeiten geprüft wird. Ergibt die Ansprache, daß es sich bei dem identifizierten Kandidaten um einen qualifizierten potentiellen Bewerber handelt, soll der Kandidat für die zu besetzende Position interessiert und zu einem Bewerbungsgespräch motiviert werden.

Diese Rekrutierungsstrategie hat in den letzten Jahren zwar deutlich an Bedeutung gewonnen, wie Gaugler und Weber (1988) aus den Ergebnissen einer Befragung von 212 Personal- und Unternehmensberatungen schließen, sie ist aber wesentlich umstrittener als die Suchanzeige. Ca. 30 % der befragten Firmen waren nicht bereit, zu dieser Methode überhaupt Auskünfte zu erteilen. Trotzdem wurde die Direktansprache gegenüber der Suchanzeige in der Bewertung durch die befragten Beratungsfirmen als vergleichbar erfolgreich eingeschätzt. Unter den Aspekten Erreichbarkeit qualifizierter Bewerber, Übersicht über den Bewerbermarkt wie auch teilweise bei den Kosten schätzen die Beratungsfirmen die Direktansprache positiver ein. Zudem zeigten Befragungen von Stellenbewerbern aus den 70er Jahren, daß Führungskräfte der Direktansprache über Unternehmensberater eher positiv gegenüberstehen (Gaugler, 1980).

Leider lassen sich in diesem Bereich kaum systematische empirische Untersuchungen finden. Zu vermuten ist, daß die Umstrittenheit dieser Rekrutierungsstrategie und die höchste Diskretion, die diese Methode erfordert, den wissenschaftlichen Zugang erschweren. Das Vorgehen bei der Identifikation und Direktansprache entspricht einer Art Rasterfahndung nach spezifischem Know-how auf dem Arbeitsmarkt. Diese systematische Suche hat gerade im Zuge der immer stärker werdenden internationalen Orientierung bei Spitzen- und Spezialistenpositionen Vorteile. Als weniger geeignet ist diese Strategie aber bei der Suche nach Generalisten oder bei der Besetzung von Positionen auf unteren Hierarchiestufen einzuschätzen (Sänger, 1995). Die Effektivität dieser Suchstrategie ist in der genauen Kenntnis der Branche und der Personalsituation in dieser Sparte durch die Beratungsfirma begründet. Daher ist das „Executive Search“ für branchenübergreifende Suchprozesse weniger geeignet. Bei der Besetzung von unteren Hierarchiestufen kommt eher ein Kosten-Nutzen-Argument der Beratungsfirma zum Tragen. Wenn man den Angaben der Praktiker folgt, dann kann man auch nach systematischer und gründlicher Identifikation von qualifizierten potentiellen Bewerbern nur bei 10% der Ansprachen mit einem näheren Interesse bei den Kandidaten rechnen (Sänger, 1995), womit diese Methode für untere Hierarchiestufen zu aufwendig ist.

Insgesamt schätzen die Praktiker die Einsatzmöglichkeiten und die Vor- und Nachteile der Direktansprache gegenüber anderen Methoden relativ gleichlautend ein, wobei die Direktansprache in folgenden Fällen zumeist anderen Methoden vorgezogen wird (vgl. Walter, 1995, oder Sänger, 1995):

- bei der Besetzung von Positionen auf der ersten und zweiten Führungsebene,
- bei der Suche nach Spezialisten,
- bei einer sehr engen oder sehr schwierigen Bewerbermarktlage und
- bei Attraktivitätsproblemen der auftraggebenden Firma.

Dies ist insoweit nachvollziehbar, als Führungskräfte auf höheren Positionen und geeignete Spezialisten in der eigenen Organisation gute Karrierechancen haben und nur selten von sich aus aktiv werden. Zur Besetzung von Positionen, bei denen man Nachwuchskräfte, Bewerber von nachgeordneten Hierarchiestufen oder Seiteneinsteiger zu den potentiellen Bewerbern zählt, sind andere Rekrutierungsstrategien zu empfehlen.

Personalmarketing an Schulen und Hochschulen

Solange ausreichend qualifizierte Nachwuchskräfte auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung standen, sahen nur wenige Unternehmen die Notwendigkeit,

Direktansprache als Methode umstritten

Voraussetzung: Branchenkenntnis

Einsatzbereiche der Direktansprache

Maßnahmen an Schulen

Beziehungen zu den Schulen oder Hochschulen zu pflegen oder direkt dort zu rekrutieren. Demgegenüber ist die Rekrutierung von Nachwuchskräften über sogenannte „college placement offices“ im anglo-amerikanischen Raum schon seit mehreren Jahrzehnten üblich. Derartige Bemühungen sind bei bundesdeutschen Unternehmen erst seit Mitte der 80er Jahre in Anbetracht eines Mangels an qualifizierten Nachwuchskräften festzustellen. Verschiedene Maßnahmen an Schulen haben vor allem zum Ziel, Schüler und Lehrer über die Unternehmen als potentielle Arbeitgeber zu informieren und mittels der folgenden Maßnahmen positive Kontakte zwischen Schulen und potentiell späteren Arbeitgeber zu entwickeln und aufrecht zu erhalten (Abbildung 5).

- Spenden für Schulpreise
- Förderung und Subventionierung des Schulsports
- Finanzierung von Büchern, technischer Ausstattung oder Computern
- Betriebsbesichtigungen
- Vorträge an Schulen über Ausbildungsmöglichkeiten
- Veranstaltungen von Planspielen
- Gewinnung von Lehrern als Dozenten für das Unternehmen (z. B. Sprachunterricht)
- Berufsfeldpräsentationen

Abbildung 5:

Maßnahmen des Personalmarketing an Schulen und Hochschulen (Moser, 1992)

Des weiteren kommen Maßnahmen in Frage, bei denen Informationen über das eigene Unternehmen, die Ausbildung und die Produkte gegeben werden. In schriftlicher Form ist hier an Presseberichte oder Anzeigen zu denken, persönliche Erfahrung bieten Praktika und „Schnupperwochen“.

Beim Personalmarketing an Hochschulen werden ebenfalls einige der oben aufgezählten Maßnahmen eingesetzt. Schwaab und Schuler (1991) nennen eine Reihe von Möglichkeiten als Ansprachewege für Hochschulabsolventen (Abbildung 6).

Personalmarketing an Hochschulen

- Stellenanzeigen
- Broschüren, die das Unternehmen und die Einstiegsmöglichkeiten darstellen
- Entsenden von Lehrbeauftragten aus der Praxis an Hochschulen
- Annoncen und Firmenpräsentationen in von der Zielgruppe häufig gelesenen Zeitungen und Zeitschriften
- Vorträge und Unternehmenspräsentationen an den Hochschulen
- Präsenz bei an Hochschulen organisierten Firmenkontaktgesprächen
- Angebot von Praktikumsplätzen an Studenten
- Angebot von Ferienjobs bzw. studienbegleitenden Teilzeitbeschäftigungen
- Kontakte zu Lehrstuhlinhabern und deren Assistenten
- Kooperation mit studentischen Vereinen
- Unterstützung von Diplomanden und Doktoranden

Abbildung 6:

Ansprachewege an Hochschulen (Schwaab & Schuler, 1991)

Als weitere Wege der Ansprache von Hochschulabsolventen seien die Präsenz auf Messen und die Veranstaltung von Unternehmensplanspielen genannt. Messen dienen neben der Imagebildung und der Präsenz per se auch der direkten Akquisition von Bewerbern. Planspiele sind eine aufwendige, aber auch sehr attraktive Methode zur Gewinnung von Hochschulabsolventen als Bewerber.

Personalmarketingbroschüren und Imageanzeigen

Personalmarketingbroschüren oder die immer öfter anzutreffenden Imageanzeigen dienen der Information des Bewerbermarktes, ohne daß unbedingt eine bestimmte Bewerbergruppe angesprochen oder ein spezifischer Arbeitsplatz genannt wird. In Wort und Bild wird für das Unternehmen geworben. Broschüren enthalten im allgemeinen die in Abbildung 7 wiedergegebenen Informationen und Elemente.

- gegenwärtiger Stand und Zukunft des Unternehmens
- Art der verfügbaren Arbeitsplätze
- Beschäftigungsbedingungen (z. B. Bezahlung, Urlaubsregelung, Sozialleistungen)
- Weiterbildungsmöglichkeiten und Karrierechancen
- Besonderheiten der Organisation, die sie von Konkurrenten abheben (z. B. Umweltengagement, internationale Ausrichtung)

Abbildung 7:

Informationen in Imageanzeigen

Die Übersendung einer Bewerberbroschüre wird von Bewerbern positiv bewertet, auch wenn die Frage, welchen „definitiven“ Effekt Bewerberbroschüren haben, bisher nur schwer beantwortet werden kann. So fanden Herriot und Rothwell (1981), daß die Bewerbungsbereitschaft nach Zusendung einer Bewerberbroschüre zunahm, sich aber keine Effekte auf die inhaltlichen Einstellungen zu den Organisationen feststellen ließen.

Imageanzeigen dienen im allgemeinen einer positiven Beeinflussung des Bewerbermarktes, der informierende Aspekt tritt hier im Vergleich zur Broschüre mehr in den Hintergrund. (Ähnliches gilt für den Einsatz von Videos, in denen z. B. die Erfahrungen neuer Mitarbeiter dargestellt werden.) In Kombination mit solchen Imageanzeigen werden in Anlehnung an die Absatzwerbung auch im Bereich der Personalwerbung inzwischen verschiedene Maßnahmen z. B. im Rahmen eines „integrierten Mediaplans“ eingesetzt (Anzeigenkampagne, Presseaktionen, regionale Aktivitäten, Herausgabe von Informationsprospekten und Handbüchern etc.). Wirksamkeit, finanzieller Aufwand und die Logistik sämtlicher Maßnahmen sind genau abzuwägen, aufeinander abzustimmen und die Ansprache der Bewerber entsprechend zeitlich und räumlich zu planen.

Personalmarketing via World Wide Web

Hinzu kommt in jüngster Zeit das World Wide Web als Anspruchsweg (insbesondere im Hochschulbereich), welcher sich schon seit einigen Jahren im Berufsbereich der EDV einer gewissen Verbreitung erfreut. Einige Organisationen sammeln hier erste Erfahrungen durch Stellenausschreibungen in „Elektronischen Stellenmärkten“, durch Unternehmensdarstellungen ähnlich der Firmenpräsentationen in zielgruppenspezifischen Printmedien auf organisationseigenen Servern bzw. Homepages oder mittels Stellenanzeigen via E-mail, die ein Pendant zur klassischen Stellenanzeige bilden. Hierbei handelt es sich häufig nur um eine gekürzte Fassung einer Stellenanzeige, die ebenfalls in den Printmedien erscheint. Die elektronische Rekrutierung hat für Unternehmen gegenüber den eher klassischen Methoden verschiedene Vor- und Nachteile.

Vorteil der „online-Rekrutierung“ sind die relativ günstige überregionale Anwerbemöglichkeit neuer Mitarbeiter und die schnelle Auswahl geeigneter Mitarbeiter aus anonymisierten elektronischen Bewerbungen nach verschiedenen Kriterien (Qualifikation, berufliche Kenntnisse, Berufsabschlüsse etc.; vgl. dazu Brauer, 1996, oder Vornefeld, 1997). Die Unternehmen sind nicht mehr an regionale Zielgruppen gebunden, und vor dem Hintergrund der zunehmenden Internationalisierung der Stellenmärkte ist damit auch ein weltweiter Anspruchsweg vorhanden. Die Schnelligkeit ergibt sich zum einen aus der schnellen Aktualisierbarkeit von Stellenausschreibungsseiten auf dem firmeneigenen Server und den ebenfalls schnell aktualisierbaren Infor-

Imageanzeigen

Vorteile der Personalwerbung mittels WWW

mationen in elektronischen Stellenmärkten, die von Unternehmen der Printmedienindustrie und verschiedensten Personalvermittlern bis hin zum Arbeitsamt selber angeboten werden. Neben den elektronischen Stellenmärkten verteilen diese Anbieter inzwischen auch gekürzte Stellenanzeigen via E-mail, die teilweise schon vor dem Erscheinungstermin der Stellenanzeige in den Printmedien veröffentlicht werden. Auf der Bewerberseite ergibt sich eine weitere Möglichkeit der Beschleunigung des Rekrutierungsprozesses durch Kurzbewerbungen via E-mail, wobei dieses Vorgehen sicher noch keine Alternative zur klassischen Bewerbungsmappe ist, aber die Chance für eine wesentlich schnellere Vorauswahl für die Einladung zum Bewerbungsgespräch bietet. In Anbetracht der geringen Kosten von „online-Stellenanzeigen“ kann dieser neue Weg vor allem für kleinere Unternehmen interessant sein, denen überregionale Stellenanzeigen in den Printmedien häufig zu teuer sind.

Das World Wide Web bietet ferner noch eine Alternative zu Imagebrochüren und Personalmarketinganzeigen, da eine kostengünstigere, vollständige und informativere Selbstdarstellung möglich ist (z.B. durch einen Link von der Stellenanzeige zur Webseite des Unternehmens mit Darstellung des Arbeitsplatzes, Erläuterung der Firmenphilosophie, u.U. ergänzt durch Fotos, Audio- und Videoeinspielungen). Abbildung 8 zeigt beispielhaft zwei Seiten aus dem WWW, die von einem Printmedien-Unternehmen angeboten werden. Diese Seiten illustrieren einige Möglichkeiten, die das WWW als neues Medium für den Bereich Personalmarketing bieten kann. Eine Datenbank vorhandener Stellenanzeigen kann nach beliebiger Aktualität abgesucht werden. Der Zugang zu weiteren Stellenmärkten im WWW, die sich an spezifische Zielgruppen (internationale Stellen, Stellen für AkademikerInnen, Stellen im EDV- und Multimedia-Bereich) wenden, wird ge-

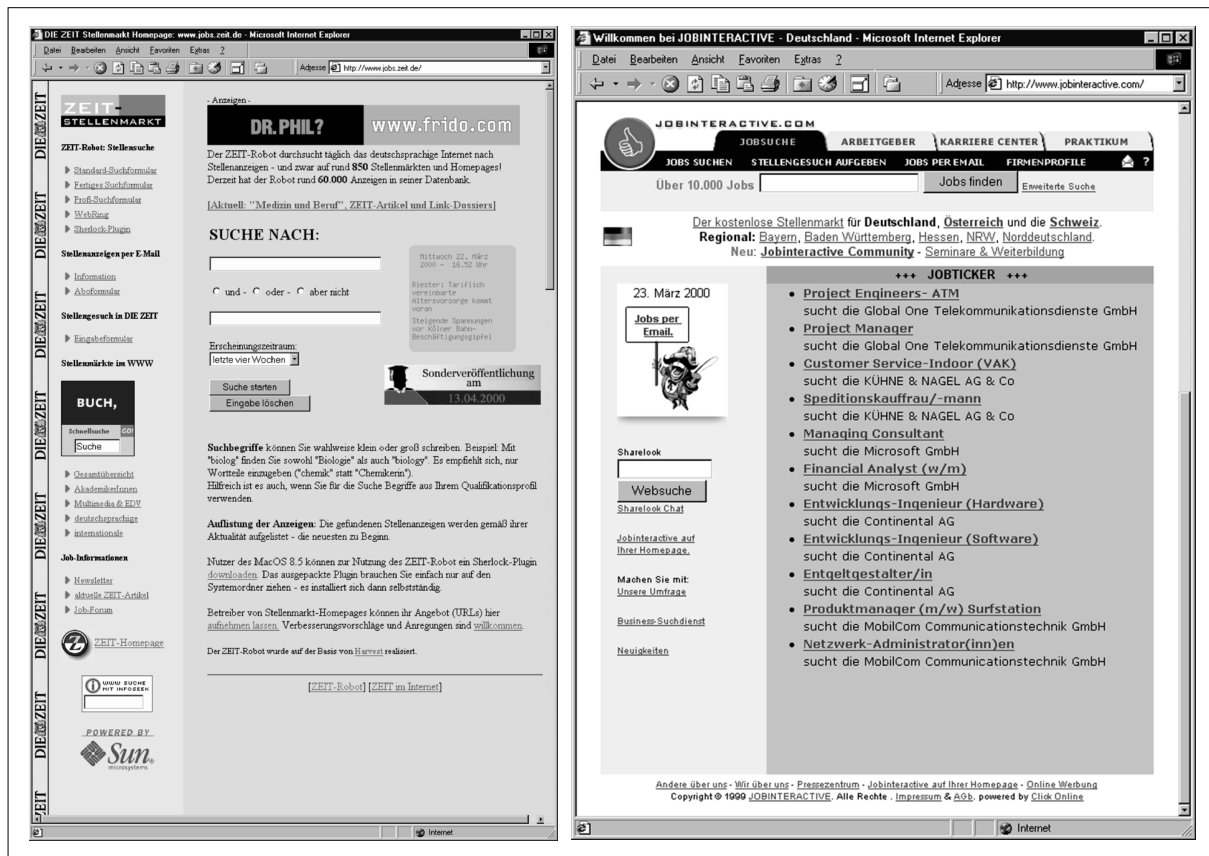


Abbildung 8:

Rekrutierungsseiten im World Wide Web, <http://www.jobs.zeit.de> und <http://www.jobinteractive.com/> vom 21.03.2000

boten. Zudem ist es möglich, sich Stellenanzeigen nach individuell zugeschnittenem Suchprofil via E-mail schon vor dem Erscheinungstermin in den Printmedien zuschicken zu lassen. Ferner ist der Zugang zu einem Job-Forum möglich, in dem Bewerber eigene Stellengesuche aufgeben können. Diese Stellengesuche bieten den Bewerbern die Möglichkeit einer individuellen Selbstdarstellung und den personalsuchenden Unternehmen einen schnellen Überblick über potentielle Bewerber sowie einen Weg der unverzüglichen und direkten Kontaktaufnahme.

Deutliche Nachteile gegenüber klassischen Stellenanzeigen sind aber ebenfalls zu beachten. So gibt es bisher aufgrund der fehlenden Diskretion noch deutliche Sicherheitsprobleme. Jeder Nutzer, der einen Zugang zu einem entsprechenden Server hat, hat Zugriff auf die „online-Bewerbung“ und die mitgesandten Unterlagen. Ferner ist dieser Rekrutierungsweg bisher nur in einzelnen Branchen praktikabel, wobei speziell in sozialen Berufsfeldern hier wenig Aktivitäten zu finden sind. Zusätzliche Probleme des Mediums ergeben sich aufgrund des aktuellen Entwicklungsstands. Die technischen Voraussetzungen sind bisher auf der Bewerberseite häufig unzureichend, um beispielsweise derartig aufwendige Dateien von Stellenanzeigen oder Unternehmensdarstellungen zu lesen. Der Umfang der privaten Stellenmärkte und firmeneigenen Rekrutierungen ist bisher noch zu gering, als daß dieser Weg von den Bewerbern bisher als eine wirkliche Alternative zu konventionellen Stellenanzeigen empfunden wird. Zum anderen schrecken die mangelnde Aktualität, die fehlende Übersichtlichkeit der Struktur vieler Stellenmärkte und unseriöse Angebote (Kettenbriefe) viele Bewerber auch ab. Abbildung 9 faßt Vor- und Nachteile der Nutzung des WWW nochmals zusammen.

Die Schwächen, die der Bewährung dieser Rekrutierungsmöglichkeit im Wege stehen, sind also noch recht gravierend (Stand: Ende der 90er Jahre). Aktuell ist dieses Medium vor allem zur Auswahl innovativer Bewerber geeignet, da eine Bewerbung über das World Wide Web noch nicht üblicher Standard ist. Lohnend dürfte eine Personalrekrutierung via „Internet“ sicherlich in Branchen und Nischen sein, wo derartige EDV-Kenntnisse auch Teil des Anforderungsprofils sind wie z. B. in der Datenverarbeitung, Werbung, Public Relations, Medizin und Pharmazeutik. Inwieweit sich dieser Rekrutierungsweg etablieren kann, muß sich erst noch zeigen.

Nachteile der Personalwerbung mittels WWW

Rekrutierung über das WWW branchenabhängig

Vorteile
<ul style="list-style-type: none"> • überregionale Suche, weltweiter Zugriff • Schnelligkeit • geringe Kosten der Personalrekrutierung • kostengünstige und vollständige Selbstdarstellung der Organisation
Nachteile
<ul style="list-style-type: none"> • Sicherheitsprobleme, mangelnde Diskretion • wenige Angebote in sozialen Berufsfeldern • Bewerber verfügen nicht über notwendige technische Voraussetzungen

Abbildung 9:

Vor- und Nachteile des Personalmarketing via World Wide Web

Merke:
<p>Je nach Zielgruppe sind verschiedene Bewerbungswege denkbar, wobei deren Wirksamkeit erst in Ansätzen bekannt ist. Prinzipiell läßt sich aber feststellen, daß Bewerbungswege, die mehr Eigeninitiative erfordern, später zu weniger Fluktuation und in der Tendenz zu stärkerer Identifikation („Commitment“) des neuen Mitarbeiters mit der Organisation führen (vgl. Moser, 1995 sowie Kapitel 8).</p>

4 Entscheidung von Bewerbern

Aus der Sicht des Individuums sind bis zum Eintritt in eine Organisation verschiedene Entscheidungen zu treffen. Der erste Schritt ist zunächst einmal die Teilnahme am Arbeitsmarkt. Wer sich zu einer weiteren Ausbildung entschließt, beispielsweise nach dem Abitur ein Studium zu beginnen oder den Beruf zu wechseln und sich umschulen zu lassen, entscheidet sich für eine vorläufige Nichtteilnahme am Arbeitsmarkt. (Andere Beispiele für den Verzicht auf die Teilnahme am Arbeitsmarkt sind die Verlängerung des Familien- bzw. Erziehungsurlaubs, der Verbleib im elterlichen Haus nach der Schulzeit oder die Frühpensionierung.)

Wenn die Entscheidung gefallen ist, am Arbeitsmarkt teilzunehmen, dann kommen zahlreiche Möglichkeiten in Frage, wie der Weg zum neuen Arbeitgeber gefunden werden kann. Der einzelne befindet sich im Stadium eines potentiellen Bewerbers und kann nun auf der Grundlage der in Abschnitt 2 besprochenen Determinanten der Ausbildungs- und Berufswahl und der Erwartungen an eine Organisation und mittels der verschiedenen unter Abschnitt 3.1 beschriebenen Methoden zu einem tatsächlichen Bewerber werden.

Kommt es zu einer näheren Kontaktaufnahme zwischen Organisation und Individuum in Form einer Bewerbung, dann folgt eine Reihe weiterer Entscheidungen, so z. B. die Bewerbung bis zu einer Entscheidung der Organisation aufrechtzuerhalten, die Einladung zu einem oder auch mehreren aufeinanderfolgenden Personalauswahlverfahren (vgl. Kapitel 5–7) anzunehmen, ein Stellenangebot zu akzeptieren, dann schließlich auch in die Organisation einzutreten und dort zumindest mittelfristig zu bleiben. Zu ergänzen bleibt, daß an jeder Stelle dieses Prozesses auch Entscheidungen der Organisation stehen. Aber im folgenden wird der Schwerpunkt der Ausführungen auf der Seite des Individuums liegen.

Daß in diesem Kapitel auf die Phasen der Aufrechterhaltung einer Bewerbung bzw. der gegebenen Zusage nicht ausführlicher eingegangen wird, ist nicht deren Bedeutungslosigkeit, sondern primär dem bisherigen Mangel an konkreten Untersuchungen zuzuschreiben. Schuler und Moser (1993) berichten beispielsweise über eine Untersuchung, wonach die Geschwindigkeit der Bewerbungsbearbeitung oder Reaktion auf die Übersendung der Bewerbungsunterlagen ein von den neuen Mitarbeitern (Jungingenieuren) als wichtig benannter positiver Faktor in der Entscheidung für die Organisation war. Die Relevanz der schnellen Reaktion läßt sich daran demonstrieren, daß einige Bewerber bereits bis zu zehn konkurrierende Stellenangebote hatten und daß die Bedenkzeit für eine Entscheidung höchstens vier Wochen betrug. Rynes, Bretz und Gerhart (1991) fanden negative Effekte von verzögerten Bewerbungsbearbeitungen vor allem bei männlichen Studierenden mit besseren Noten und größerem Erfolg bei der Arbeitsplatzsuche.

Die wenigen empirischen Belege zum Effekt einer langen Bearbeitungsdauer sind aber keineswegs eindeutig (Rynes & Barber, 1990). Beispielsweise könnte eine lange Bearbeitungsdauer auch den Effekt haben, daß weniger qualifizierte Bewerber mit größerer Wahrscheinlichkeit ein alternatives Stellenangebot annehmen, um quasi „abgesichert“ zu sein. Dieser Effekt setzt allerdings eine hohe Attraktivität der ursprünglichen Stelle in den Augen der qualifizierten Bewerber voraus.

Die Relevanz der Phase nach Zusage der Stelle durch den Bewerber mag durch eine Studie von Ivancevich und Donnelly (1971) angedeutet werden. Sie fanden, daß 12,5% der Manager, die einem Unternehmen zugesagt hatten, ihre Zusage wieder zurückzogen. Aufgrund persönlicher Telefongespräche nach der Zusage konnte der Wert für eine vergleichbare Gruppe auf 2,6% gesenkt werden.

In den nächsten Abschnitten soll nun auf zwei Variablengruppen näher eingegangen werden, welche die eigentliche Phase des „Entscheidens“ zusätzlich beeinflussen: auf Arbeitsplatz- und Organisationsmerkmale sowie auf die Auswahlprozedur. Die erstgenannten Aspekte wurden zwar bereits in Abschnitt 2

Geschwindigkeit der Bewerbungsbearbeitung beeinflusst Einschätzung potentieller Arbeitgeber.

Telefongespräche verhindern Absagen.

behandelt, dort ging es aber primär um die Frage der Auswirkung auf die Attraktivität der Organisation und die prinzipielle Bewerbungsbereitschaft. Da ein gewisser Zusammenhang zwischen Bewerbungsbereitschaft, tatsächlicher Bewerbung und der Bereitschaft, ein Stellenangebot zu akzeptieren, besteht, sind inhaltliche Überschneidungen nicht vermeidbar.

4.1 Die Bedeutung von Arbeitsplatzmerkmalen

Was ist Menschen wichtig, wenn sie sich für einen Arbeitsplatz zu entscheiden haben? Eine Möglichkeit, diese Frage zu beantworten, besteht darin, sich über die verschiedenen grundlegenden menschlichen Bedürfnisse Gedanken zu machen. So postulierte Maslow (1943) eine Bedürfnispyramide, derzufolge physiologische und Sicherheitsmotive auf der unteren Stufe menschlicher Bedürfnisse stehen, soziale und Anerkennungsmotive in der Mitte und das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung an oberster Stelle. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde die These populär, daß Geld bzw. hohes Einkommen primär zur Befriedigung der Motive auf den unteren Stufen diene, daß es aber ansonsten unwichtig sei. Da nun aber nicht wenige Menschen in den Industrieländern kein Problem damit haben, die „einfacheren“ Bedürfnisse zu befriedigen, sei der Stellenwert eines hohen Einkommens vernachlässigbar. Bei näherem Betrachten zeigt sich allerdings, daß ein hohes Einkommen nicht nur für die Befriedigung von physiologischen, sondern auch von Sicherheits-, Anerkennungs- und Autonomiebedürfnissen wichtig ist (Lawler, 1971). Lediglich zur Befriedigung von sozialen und Selbstverwirklichungsbedürfnissen kann ein hohes Einkommen nach Lawler vergleichsweise weniger beitragen. Im Kontext einer Industriegesellschaft sind also im weiteren vor allem solche Arbeitsplatzmerkmale zu beachten, denen potentielle Bewerber hohe Bedeutung zumessen und die sich nicht durch hohes Einkommen sicherstellen lassen. Lawler kommt zum Ergebnis, daß neben der Bezahlung die Arbeitsplatzsicherheit, die Interessantheit der Tätigkeit, die Karrieremöglichkeiten sowie die Sinnhaftigkeit der Tätigkeit wichtig sind. Ein weiterer oft genannter Faktor, der ebenfalls nur bedingt durch hohes Einkommen beeinflussbar ist, ist das „Arbeitsklima“.

Aus Sicht von Organisationen stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis die Höhe der Bezahlung zu anderen Arbeitsplatzmerkmalen steht. Muß also beispielsweise die Höhe der Bezahlung zunehmen, wenn andere Arbeitsplatzmerkmale schlechter sind? Und kann auf hohe Bezahlung dann verzichtet werden, wenn Arbeitsplätze ansonsten attraktiv sind? Für beide Annahmen gibt es Belege.

Schwoerer und Rosen (1989) untersuchten die Wirkung unterschiedlicher Kombinationen von Bezahlung und Sicherheit des Arbeitsplatzes auf das wahrgenommene Image des Unternehmens und die Bereitschaft, sich zu bewerben. Die Bezahlung war entweder durchschnittlich oder deutlich überdurchschnittlich. Die Sicherheit des Arbeitsplatzes wurde entweder als willkürliche Kündbarkeit („employment-at-will“; vgl. Koys, Briggs & Grenig, 1987) oder als zu begründende Kündbarkeit („due process“) des Arbeitsverhältnisses beschrieben. Bessere Bezahlung und ein sicherer Arbeitsplatz führten zu einer besseren Beurteilung des Unternehmens. Willkürliche Kündbarkeit führte zwar im Falle durchschnittlicher Bezahlung zur geringsten Bewerbungsbereitschaft. Bei deutlich überdurchschnittlicher Bezahlung war die Bewerbungsbereitschaft trotz der jederzeit kündbaren Stellung größer.

Dennoch herrschen insgesamt Zweifel, ob die Bezahlung für Erwerbsarbeit ebenso frei gestaltbar ist wie sonstige Arbeitsplatz- oder Organisationsmerkmale. Zum einen ist an rechtliche und gewerkschaftliche Beschränkungen zu denken. Der entscheidende Einwand stammt zum anderen von Reynolds (1951), der behauptete, daß arbeitsplatzlose Arbeitssuchende die Attraktivität alternativer Arbeitsplatzangebote nur selten in einer kompensatorischen Art und Weise bewerten. Vielmehr würden sie sogenannte minimal akzeptable Standards formulieren, die vor allem die Bezahlung – und evtl. noch die Art der Arbeit – betreffen. Würden diese minimal akzeptablen Stan-

Einkommen

**Arbeitsplatzsicherheit,
Interessantheit der Tätigkeit,
Karrieremöglichkeiten,
Sinnhaftigkeit der Tätigkeit
und Arbeitsklima als einkommensunabhängige Faktoren**

Minimal akzeptable Standards

dards erfüllt, dann würden sie den ersten angebotenen Arbeitsplatz akzeptieren. Umgekehrt bedeutet dies aber auch, daß eine Arbeitstätigkeit noch so attraktiv sein kann und dennoch nicht angenommen wird, wenn sie nicht minimale Standards hinsichtlich der Bezahlung erfüllt.

Eine weitere Besonderheit der Bedeutung der Bezahlung ergibt sich aus der Marktkonstellation. So stellten Rynes, Schwab und Heneman (1983) fest, daß die Bedeutung der Bezahlung mit der Schwankungsbreite der Bezahlung zwischen verschiedenen Angeboten variiert. Die Spannweite der Bezahlung kann in verschiedenen Branchen stark variieren. Im Bereich des Öffentlichen Dienstes besteht ein geringerer Spielraum als bei verkäuferischen Tätigkeiten, in denen bekanntermaßen die Bezahlung extrem unterschiedlich sein kann.

4.2 Reaktionen auf Personalauswahlverfahren

Einstellungsinterview als Auswahlverfahren beliebt

Das Einstellungsinterview (vgl. Kapitel 7) ist das beliebteste Auswahlverfahren, aber auch andere Verfahren, die einen augenscheinlichen Bezug zum Arbeitsplatz aufweisen, werden vergleichsweise gut akzeptiert. Fruhner, Schuler, Funke und Moser (1991) fanden folgende Reihenfolge, als potentielle Bewerber (angehende Hochschulabsolventen) gefragt wurden, mit welchem Verfahren sie ausgewählt werden wollten: (1) Vorstellungsgespräch, (2) Arbeitsprobe, (3) Praktikumsleistung, (4) Zeugnisnoten, (5) psychologischer Test, (6) Lebenslauf, (7) Schriftproben und (8) Losverfahren. Psychologische Testverfahren scheinen also weniger gut abzuschneiden, wobei allerdings andere Untersuchungen zeigten, daß die Ablehnung sich stärker auf Persönlichkeitstests und weniger auf kognitive oder Intelligenztests bezieht (Schuler, 1990; vgl. aber Rosse, Miller & Stecher, 1994). Das Ergebnis von Fruhner et al. (1991), wonach arbeitsprobenartige Verfahren bevorzugt werden, zeigte sich ähnlich bei Kravitz, Stinson und Chaver (1996), Smither, Reilly, Millsap, Pearlman und Stoffey (1993) sowie Macan, Avedon, Paese und Smith (1994), wobei letztgenannte fanden, daß Assessment Center (vgl. Kapitel 6) positiver beurteilt wurden als kognitive Fähigkeitstests. Die Skepsis gegenüber Schriftproben findet sich auch in Befragungen von Praktikern aus dem Personalbereich (Schuler, Frier & Kauffmann, 1993). Um so mehr muß es überraschen, daß graphologische Analysen insbesondere bei der Personalauswahl für Führungspositionen sich auf Organisationsseite immer noch einer gewissen Beliebtheit erfreuen.

Fruhner et al. (1991) fanden zudem, daß diejenigen Befragten, die noch keine Erfahrungen mit den jeweiligen Verfahren hatten, diese als weniger positiv beurteilten (vgl. auch Kravitz et al., 1996). Dies mag nicht zuletzt Ausdruck von Vorurteilen sein, die durch die Presse geschürt wurden. Jedenfalls liegt die Empfehlung nahe, Bewerber über die zum Einsatz kommenden Verfahren in angemessenem Umfang zu informieren.

Inzwischen ist zwar schon einiges über die Akzeptanz verschiedener Verfahren bekannt, schwieriger wird es aber, wenn nach präziseren Erklärungen dafür gefragt wird. Dies hängt damit zusammen, daß sich die Verfahren in mehreren Aspekten unterscheiden. So fanden Fruhner et al. (1991), daß das Interview in der Einschätzung potentieller Bewerber im Vergleich zu psychologischen Testverfahren mehr Möglichkeiten bietet, das eigene Ergebnis zu beeinflussen, die eigenen Fähigkeiten besser erfaßt, mehr Informationen über den späteren Arbeitsplatz vermittelt, transparenter ist und sich weniger belastend auswirkt.

Millstein (1987) verglich Reaktionen auf Fragebogen, persönliche Interviews und computerunterstützte Interviews. Der Fragebogen wurde am wenigsten positiv, die Computerbefragung als am angenehmsten beurteilt. Die auch im deutschsprachigen Raum hohe Akzeptanz computerunterstützten Testens kann mehrere Ursachen haben. Zum einen haben die befragten Personen bei Computertests im Vergleich zu Tests, die mit Papier und Bleistift durchgeführt werden, ein gewisses Kontrollerleben, zum anderen könnte die Erfahrung im Umgang mit dem Computer bei relativ jungen Personengrup-

Arbeitsprobenartige Verfahren von Bewerbern präferiert

Akzeptanz von computerunterstütztem Testen

Kontrollerleben

pen zu positiveren Einschätzungen wie auch zu einem höheren Kontrollerleben beitragen.

Die Wirkung der Ankündigung der Anwendung bestimmter Personalauswahlmethoden läßt sich nur bedingt einschätzen. Insbesondere Informationen darüber, ob die Anwendung bestimmter Verfahren sogar zum Verzicht auf eine Bewerbung führt, sind bisher nur in indirekter Form vorhanden. Nach Schätzung von Psychologen liegt der Anteil von Bewerbern, der lieber auf eine Bewerbung verzichtet, als sich einem psychologischen Test aussetzen, bei ca. 2 Prozent (Poortinga, Coetsier, Meuris, Miller, Samsonowitz, Seisedos & Schlegel, 1982). Verlässliche Daten über die Reaktion tatsächlicher Bewerber liegen allerdings nicht vor. Fruhner et al. (1991) befragten mehrere hundert Studierende. Während nur 45 % nochmals freiwillig an einem psychologischen Test teilnehmen würden, lautete der Wert für das Vorstellungsgespräch 84,3 %. Ob dies allerdings bedeutet, daß die anderen lieber auf eine Vorstellung verzichten, oder ob dies lediglich bedeutet, daß die Anwendung psychologischer Tests ein weniger positives Licht auf ein Unternehmen wirft, bleibt weiterhin fraglich. Umgekehrt wird auch die Ankündigung des Einsatzes eines Assessment Centers im Gegensatz zum Beginn der 80er Jahre heutzutage kaum noch ein Grund für Bewerber sein, sich alleine schon deshalb bei einem Unternehmen vorstellen zu wollen. Abschließend ist darauf hinzuweisen, daß es tendenziell positive Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung der Personalauswahlverfahren und der Bereitschaft, ein Stellenangebot anzunehmen, gibt (Macan et al., 1994).

Interviews (vgl. Kapitel 7) sind neben dem Studium der Bewerbungsunterlagen die am häufigsten verwendeten Methoden zur Personalauswahl (Schuler et al., 1993). Sie sind zugleich der Ort, an dem die wechselseitigen Erwartungen unmittelbar ausgehandelt werden können. Aus der Sicht der Organisation hat das Interview unter anderem die Funktionen, Organisation und Arbeitsplatz sowie gegebenenfalls zukünftige Vorgesetzte und Kollegen kennenzulernen. Einstellungsinterviews sind oft die einzige Möglichkeit für Bewerber, die Übereinstimmung oder „Passung“ zwischen den eigenen Vorstellungen und den Merkmalen der Organisation zu überprüfen (z. B. Cable & Judge, 1996). Von welchen Faktoren wird die Wirkung eines Interviewers beeinflusst? Rynes, Heneman und Schwab (1980) kommen zu folgenden Ergebnissen: Positivere Eindrücke entstehen dann bei Bewerbern, wenn die Interviewer verbal geschickt sind, einen kontinuierlichen Interviewverlauf herstellen und eine vom Interviewten als angenehm empfundene Persönlichkeit haben. Interviewer sollten etwas älter als die Bewerber (aber nicht zu alt) sein und möglichst verantwortungsvolle Positionen in der Organisation innehaben (Rogers & Sincoff, 1978). Negativ wahrgenommen wird vor allem solches Interviewerverhalten, das Streß erzeugt und das eine Dominanz der Interviewer ausdrückt.

Vergleicht man verschiedene Interviewtypen, dann scheint ein Mittelweg angemessen. Bewerber mögen weder sehr unstrukturierte Interviews (Hilgert & Eason, 1968) noch sehr hoch strukturierte Interviews (z. B. Latham & Finnegan, 1993). Unstrukturierte Interviews werden dann bzw. deshalb nicht gemocht, weil sie oft in private Bereiche abgleiten, den Eindruck vermitteln, daß der Interviewer schlecht vorbereitet – beispielsweise die Bewerbungsunterlagen nicht kennt – und insgesamt unerfahren ist. Hochstrukturierte Interviews gelten vermutlich deshalb als unangenehm, weil sie dem Bewerber wenige Möglichkeiten zur Einflußnahme geben.

Zum Abschluß soll gefragt werden, wie groß der Einfluß des Interviewers tatsächlich ist. Nach Taylor und Bergmann (1987) sind Qualität und Beschaffenheit der Anwerbungsaktivitäten (also z. B. das Interviewerverhalten) von Unternehmen allenfalls in der ersten Phase des Rekrutierungsprozesses von neuen Mitarbeitern von Bedeutung. In den nachfolgenden Phasen werden Arbeitsplatzmerkmale, wie z. B. Standort oder Bezahlung, bedeutsamer. Zwar finden sich Argumente für ein stärkeres Gewicht des Interviewerverhaltens bei Schmitt und Coyle (1976), oder Herriot (1989). Aber die überwiegende Mehrzahl anderer Untersuchungen legt den Schluß nahe, daß die Bedeutung des Interviewerverhaltens möglicherweise überschätzt wird (Ry-

Gewünschtes Interviewerverhalten

Teilstrukturierung von Interviews

Stellenwert des Interviewerverhaltens

nes & Barber, 1990). Bei dieser Aussage ist allerdings zu berücksichtigen, daß bei ansonsten homogenen Organisationen das Interviewerverhalten oft das einzig prägnante Merkmal ist, durch das bei Bewerbern unterschiedliche Eindrücke entstehen.

4.3 Wie Entscheidungen von Bewerbern zustande kommen

Bis heute weiß man wenig darüber, wie die Entscheidung für eine bestimmte Organisation, also für die Annahme eines Arbeitsplatzangebots, zustande kommt. Naheliegender könnte es zunächst sein, sogenannte Erwartungs-Wert-Modelle heranzuziehen (z. B. Vroom, 1966; Kapitel 13). Danach entscheiden sich Menschen für diejenigen Alternativen, die ein positives Ergebnis erwarten lassen und die einen hohen persönlichen Wert haben. Empirisch sind diese Modellannahmen aber nicht besonders gut bestätigt (Van Eerde & Thierry, 1996). Exemplarisch sei die Untersuchung von Rynes und Lawler (1983) vorgestellt. Diese Autoren legten ihren Versuchspersonen jeweils 72 Arbeitsplatzalternativen vor. Die Arbeitsplätze unterschieden sich in einer Reihe von objektiven und subjektiven Aspekten (z. B. an welchem Ort sie sich befanden; Größe des Ortes, an dem sich der Arbeitsplatz befand; im Anspruchsniveau der Tätigkeit; hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit, einen Arbeitsplatz auch wirklich angeboten zu bekommen im Falle einer positiven Entscheidung der Versuchsperson für ein Vorstellungsgespräch). Rynes und Lawler (1983) fanden nun sehr verschiedene Strategien. Während einige Versuchspersonen ihre Entscheidung lediglich danach ausrichteten, ob die Merkmale der Arbeitsplätze ihren Vorstellungen entsprachen, berücksichtigten die meisten anderen auch die Chance, ein Arbeitsplatzangebot zu erhalten. Einige berücksichtigten aber vor allem die Kosten, die mit Vorstellungsgesprächen in großer Entfernung verbunden sein würden, bei ihrer Entscheidung. Die Ergebnisse verdeutlichen, daß nicht einmal alle Aspekte bei der Entscheidungsfindung Berücksichtigung finden und damit die erwähnten Erwartungs-Wert-Modelle das tatsächliche Entscheidungsverhalten nur unvollständig abzubilden scheinen. Neuere Ansätze haben daher versucht, die Entscheidungen von Bewerbern unter Zuhilfenahme des Konzepts der subjektiven Passung von Person und Organisation zu erklären (z. B. Cable & Judge, 1996), das heißt der Annahme, daß sich Bewerber für solche Organisationen entscheiden, deren wahrgenommene Merkmale dem Selbstbild am ähnlichsten sind.

Erwartungs-Wert-Modelle

Verschiedene Entscheidungsstrategien von Bewerbern

Subjektive Passung

Zusammenfassung

Zusammenfassung

Im Rahmen des Personalmarketing sind verschiedene Fragestellungen zu behandeln. Zum einen gilt es zu präzisieren, was Personalmarketing ist. Zudem läßt sich festhalten, daß entsprechende Maßnahmen selbst in Zeiten der Massenarbeitslosigkeit von Bedeutung sind. Im weiteren müssen Überlegungen angestellt werden, welche Aspekte Bewerbern an einem neuen Arbeitsplatz wichtig sein könnten. Während über Berufsanfänger schon einiges bekannt ist, weiß man allerdings bis heute über Berufserfahrene nur sehr wenig. Dann gilt es, sich mit der Vielfalt möglicher Methoden zur Gewinnung von neuen Mitarbeitern („Ansprechewege“) zu befassen. Dabei gewinnt auch das Feld der Direktsuche für den Bereich der Personalpsychologie zunehmend an Bedeutung, wobei hier die Verbreitung in deutlicher Diskrepanz zur empirischen Erforschung der Wirkung dieser Methode steht. Schließlich ist relevant, welche Faktoren die Entscheidung von Bewerbern für bestimmte Arbeitsgebiete beeinflussen, wobei neben dem Einkommen auch Aspekten wie Arbeitsplatzsicherheit oder Arbeitsklima Bedeutung zukommt. Einen gewissen Stellenwert hat

in diesem Zusammenhang auch die Gestaltung des Personalauswahlprozesses. Damit ist die Basis für ein tieferes Verständnis in die Notwendigkeit von Personalmarketing gelegt, Erwartungen und Entscheidungskriterien von Bewerbern können besser verstanden werden. Anhand einer Betrachtung der verschiedenen Rekrutierungsmethoden und ihrer Vor- und Nachteile läßt sich eine effektive Strategie zur Durchführung einer Personalmarketingmaßnahme entwickeln.

Weiterführende Literatur

- Moser, K., Stehle W. & Schuler, H. (Hrsg.). (1993). *Personalmarketing*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Rastetter, D. (1996). *Personalmarketing, Bewerberauswahl und Arbeitsplatzsuche*. Stuttgart: Enke.
- Barber, A.E. (1998). *Recruiting employees: individual and organizational perspectives*. Thousand Oaks: Sage.

Weiterführende Literatur

Literatur

- Bergler, R. (1963). *Psychologie des Marken- und Firmenbildes*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Boudreau, J.W. & Rynes, S.L. (1985). The role of recruitment in staffing utility analysis. *Journal of Applied Psychology*, 70, 354-366.
- Brauer, K. (1996). Auffahrt zum Job. Elektronische Stellenbörse. *c't*, 8, 276-277.
- Cable, D.M. & Judge, T.A. (1996). Person-organization fit, job choice decisions, and organizational entry. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67, 294-311.
- Eckstein, B. (1987). Job search and recruitment advertising study for engineers and computer professionals. *Journal of Professional Services Marketing*, 3, 137-216.
- Fruhner, R., Schuler, H., Funke, U. & Moser, K. (1991). Einige Determinanten der Bewertung von Personalauswahlverfahren. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 35, 170-178.
- Gaugler, E. (1980). Personalberatung bei der Beschaffung von Führungspositionen. *Personal*, 7, 262-267.
- Gaugler, E. & Weber, B. (1988). *Die Personalberatung: Aufgaben – Leistungsangebot – Arbeitsweise – Kosten*. Freiburg im Breisgau: Haufe.
- Hennecke, J. & Reineke, W. (1984). *Management der Personalsuche*. München: Langen-Müller/Herbig.
- Herriot, P. (1989). Selection as a social process. In M. Smith & I. Robertson (Eds.), *Advances in selection and assessment* (pp.171-188). Chichester: Wiley.
- Herriot, P. & Rothwell, C. (1981). Organizational choice and decision theory: Effects of employers' literature and selection interview. *Journal of Occupational Psychology*, 54, 17-31.
- Hilgert, L. & Eason, L. (1968). How students weigh recruiters. *Journal of College Placement*, 28, 99-102.
- Ivancevich, J.M. & Donnelly, J.M. (1971). Job offers acceptance behavior and reinforcement. *Journal of Applied Psychology*, 55, 119-122.
- Jochmann, W. (1990). *Berufliche Veränderung von Führungskräften: Untersuchung zu den zugrundeliegenden Entscheidungs- und Motivationsprozessen*. Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Koys, D.J., Briggs, S. & Grenig, J. (1987). State court disparity on employment-at-will. *Personnel Psychology*, 40, 565-577.
- Kravitz, D.A., Stinson, V. & Chavez, T.L. (1996). Evaluations of tests used for making selection and promotion decisions. *International Journal of Selection and Assessment*, 4, 24-35.

Literatur

Fortsetzung Literatur

- Latham, G.P. & Finnegan, B.J. (1993). The perceived practicality of unstructured, patterned and situational interviews. In H. Schuler, J.L. Farr & M. Smith (Eds.), *Personnel selection and assessment: Individual and organizational perspectives* (pp. 41-56). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lawler, E.E.III (1971). *Pay and organizational effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Macan, T.H., Avedon, M.J., Paese, M. & Smith, D.E. (1994). The effects of applicants' reactions to cognitive ability tests and an assessment center. *Personnel Psychology*, 47, 715-738.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Mason, N.A. & Belt, J.A. (1986). Effectiveness of specificity in recruitment advertising. *Journal of Management*, 12, 425-432.
- Millstein, S. G. (1987). Acceptability and reliability of sensitive information collected via computer interview. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 523-533.
- Moser, K. (1989). *Das Image zweier Unternehmensformen* (Unveröff. Manuskript). Hohenheim: Universität, Institut für Sozialwissenschaften, Fg. Psychologie.
- Moser, K. (1990). *Werbepsychologie*. München: Psychologie Verlags Union.
- Moser, K. (1992). *Personalmarketing. Eine Einführung*. München: Quintessenz.
- Moser, K. (1995). Vergleich unterschiedlicher Wege der Gewinnung neuer Mitarbeiter. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 39, 105-114.
- Müller, W., Brämer, H.J. & Dahm, G. (1987). *Die Attraktivität des Wirtschaftsraumes Mannheim-Ludwigshafen*. Mannheim: Universität, Lehrstuhl für Methoden der empirischen Sozialforschung.
- Poortinga, Y.H., Coetsier, P., Meuris, G., Miller, K.M., Samsonowitz, V., Seisdedos, N. & Schlegel, E. (1982). A survey of attitudes towards tests among psychologists in six Western European countries. *International Review of Applied Psychology*, 31, 7-34.
- Posner, B.Z. (1981). Comparing recruiter, student, and faculty perceptions of important applicant and job characteristics. *Personnel Psychology*, 34, 329-339.
- Powell Kirnan, J., Farley, J.A. & Geisinger, K.F. (1989). The relationship between recruiting source, applicant quality, and hire performance: An analysis by sex, ethnicity, and age. *Personnel Psychology*, 42, 293-308.
- Reynolds, L.G. (1951). *The structure of labor markets*. New York: Harper & Bros.
- Rogers, D. & Sincoff, M. (1978). Favorable impression characteristics of the recruitment interviewer. *Personnel Psychology*, 31, 495-504.
- Rosse, J.G., Miller, J.L. & Stecher, M.D. (1994). A field study of job applicants' reactions to personality and cognitive ability testing. *Journal of Applied Psychology*, 79, 987-992.
- Rynes, S.L. & Barber, A.E. (1990). Applicant attraction strategies: An organizational perspective. *Academy of Management Review*, 15, 286-310.
- Rynes, S.L., Bretz, R.D. & Gerhart, B. (1991). The importance of recruitment in job choice: A different way of looking. *Personnel Psychology*, 44, 487-521.
- Rynes, S.L., Heneman, H.G. & Schwab, D.P. (1980). Individual reactions to organizational recruiting: A review. *Personnel Psychology*, 33, 529-542.
- Rynes, S.L. & Lawler, J. (1983). A policy capturing investigation of the role of expectancies in decisions to pursue job alternatives. *Journal of Applied Psychology*, 68, 620-631.
- Rynes, S.L., Schwab, D.T. & Heneman, H.G. (1983). The role of pay and market variability in job applicant decisions. *Organizational Behavior and Human Performance*, 31, 353-364.
- Sandberger, J.V. (1981). Motive der Ausbildungsentscheidung. In H. Peisert (Hrsg.), *Abiturienten und Ausbildungswahl* (S. 103-120). Weinheim: Beltz.
- Sänger, K. (1995). Schwerpunkte einer psychologisch orientierten Personalberatung. In W. Jochmann (Hrsg.), *Personalberatung intern* (S. 84-87). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Saterdag, H. & Stegmann, H. (1980). *Jugendliche beim Übergang vom Bildungsin das Beschäftigungssystem*. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 41, Nürnberg.

- Schmitt, N. & Coyle, B.W. (1976). Applicant decisions in the employment interview. *Journal of Applied Psychology*, 61, 184-192.
- Schönleitner, E. & Ohrhallinger, G. (1989). Investition in human resources: Strategisches Personalmarketing vs. Wachstumsbremse Personal. *Der Markt*, 28, 105-114.
- Schuler, H. (1990). Personalauswahl aus der Sicht der Bewerber. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 34, 184-191.
- Schuler, H., Frier, D. & Kauffmann, M. (1993). *Personalauswahl im europäischen Vergleich*. Göttingen: Hogrefe/Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schuler, H. & Moser, K. (1993). Entscheidung von Bewerbern. In K. Moser, W. Stehle & H. Schuler (Hrsg.), *Personalmarketing* (S. 51-75). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schwaab, M.O. (1991). *Die Attraktivität deutscher Kreditinstitute bei Hochschulabsolventen: Eine empirische Untersuchung zum Personalmarketing*. Stuttgart: Schäffer.
- Schwaab, M.O. & Schuler, H. (1991). Die Attraktivität der deutschen Kreditinstitute bei Hochschulabsolventen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 35, 105-114.
- Schwab, D.P. (1982). Organizational recruiting and the decision to participate. In K. Rowland & G. Ferris (Eds.), *Personnel management: New perspectives* (pp. 103-128). Boston: Allyn & Bacon.
- Schwoerer, C. & Rosen, B. (1989). Effects of employment-at-will policies and compensation policies on corporate image and job pursuit intentions. *Journal of Applied Psychology*, 74, 653-656.
- Seifert, K.H. (1982). *Die Bedeutung der Beschäftigungsaussichten im Rahmen des Berufswahlprozesses*. Nürnberg: Beitr AG67.
- Smither, J.W., Reilly, R.R., Millsap, R.E., Pearlman, K. & Stoffey, R.W. (1993). Applicant reactions to selection procedures. *Personnel Psychology*, 46, 49-76.
- Staffelbach, B. (1986). Personal-Marketing. In E. Rührli & H.P. Wehrli (Hrsg.), *Strategisches Marketing und Management* (S. 124-143). Bern: Haupt.
- Tangemann, K. (1986). *Die Stellenanzeige: Text, Gestaltung, Marketing*. Frankfurt a.M.: Frankfurter Allgemeine.
- Taylor, M.S. & Bergmann, T.J. (1987). Organizational recruitment activities and applicants' reactions at different stages of the recruitment process. *Personnel Psychology*, 40, 261-278.
- Van Eerde, W. & Thierry, H. (1996). Vroom's expectancy models and work-related criteria: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 81, 575-586.
- Vornefeld, B. (1997). Berufschancen für internetkundige Psychologen. In B. Batinic (Hrsg.), *Internet für Psychologen* (S. 459-480). Göttingen: Hogrefe.
- Vroom, V.H. (1966). Organizational choice: A study of pre- and postdecision processes. *Organizational Behavior and Human Performance*, 1, 212-225.
- Walter, W. (1995). Effektives Personalmarketing durch Direktansprache. In W. Jochmann (Hrsg.), *Personalberatung intern* (S. 71-81). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Werbel, J.D. & Landau, J. (1996). The effectiveness of different recruitment sources: A mediating variable analysis. *Journal of Applied Psychology*, 26, 1337-1350.
- Williams, C.R., Labig, C.E. & Stone, T.H. (1993). Recruitment sources and post-hire outcomes for job applicants and newhire: A test of two hypotheses. *Journal of Applied Psychology*, 78, 163-172.

Fortsetzung Literatur

Teil II: Berufseignungsdiagnostik

Möchte man unter den verschiedenen Teilgebieten der Personalpsychologie eines als besonders zentral herausheben, so bietet sich besonders die *Berufseignungsdiagnostik* an. Sie basiert auf der Differentiellen Psychologie als wissenschaftlicher Grundlage, ist wie kein zweites Teilgebiet der Angewandten Psychologie am naturwissenschaftlichen Modell der Datengewinnung und Effektprüfung orientiert, hat in den letzten beiden Jahrzehnten Fortschritte erzielt, die maßgeblich auch für andere Gebiete der Personal- und Organisationspsychologie sind und sogar auf den Grundlagenbereich der Persönlichkeitstheorie zurückwirken, und sie ist schließlich die „Lieferantin“ eignungsdiagnostischer Verfahren, die das methodische Rückgrat der Personalauswahl und gleichermaßen der Berufsberatung und Selbstdiagnose darstellen.

Wie an den drei Kapiteln dieses Buchteils zu erkennen ist, beschränkt sich die differentialpsychologische Ausrichtung der Berufseignungsdiagnostik keineswegs auf die Ermittlung von *Fähigkeiten*. Unterschiede zwischen Personen sind vielmehr auch dort erfolgsrelevant, wo es sich um nichtkognitive Eigenschaften handelt, um Interessen, Werthaltungen, Orientierungen und andere Persönlichkeitscharakteristika. Auf der Seite der Kriterien sind es ebenfalls verschiedene Kategorien, die als Erfolgsmaß in Betracht kommen – neben der Berufsleistung in ihren verschiedenen Operationalisierungen die Zufriedenheit, Gesundheit, das Verbleiben in der Organisation, persönliche Weiterentwicklung, kontraproduktives Verhalten und vieles mehr.

Eine maßgebliche Einsicht der psychologischen Diagnostik ist die Methodenabhängigkeit jeder Messung. Sie hat zum Paradigma der *Multimodalität* oder *Multimethodalität* geführt, demzufolge eine „vollständige“ Diagnose nur durch den Einsatz mehrerer, unterschiedlicher Verfahren erstellt werden kann. Noch sind wir weit davon entfernt, sagen zu können, genau welche Kombination welcher Verfahren in welchem Fall ein maximales – bzw., unter Berücksichtigung des Aufwands und der Akzeptabilität, ein optimales – Ergebnis zulässt. Hierin liegt eine große Aufgabe künftiger Forschung. Aber aussichtsreiche Wege dazu werden beschritten, nicht zuletzt ermöglicht durch den Einsatz metaanalytischer Techniken, und haben auch bereits dazu geführt, daß zur Frage der inkrementellen Validität erste generalisierbare Ergebnisse vorliegen.

Als grundlegende methodische Ansätze werden hier drei Verfahrenstypen unterschieden: *konstruktorientierte*, *simulationsorientierte* und *biographieorientierte* Verfahren. Sie unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich der Diagnosemethoden, die prototypisch diese Ansätze repräsentieren – Tests, Arbeitsproben und biographische Fragebogen –, sondern auch bezüglich der *Validierungslogik*, die ihnen innewohnt: Das korrespondierende Validierungsprinzip von *Testverfahren*, die, angelehnt an die allgemeine Diagnostik der Grundlagenforschung, auf die Messung homogener Konstrukte ausgerichtet sind, ist das der *Konstruktvalidierung*; die primäre Fragestellung lautet also, welche psychologische Bedeutung die Messung bzw. das gemessene Merkmal hat. Den *Simulationsverfahren* entspricht die *Inhaltsvalidierung*, die (in unserem Kontext) zu ermitteln hat, inwieweit Elemente der Berufstätigkeit durch die Aufgabe repräsentiert werden. Das den *biographieorientierten Verfahren* entsprechende Prüfungsprinzip schließlich ist das der *kriterienbezogenen Validierung*, im Falle der Prognose operationalisiert als Genauigkeit der Vorhersage eines Kriterienwerts (Verhalten, Leistung, Zufriedenheit u.ä.) aufgrund eines Prädiktors (vergangenes Verhalten, Erlebensindikator u.ä.).

Mit dieser Dreiteilung, die aus der Forschungsarbeit am Lehrstuhl für Psychologie der Universität Hohenheim entstanden ist (vgl. auch Schuler, 2000), wird eine ältere Klassifikation ersetzt, die *eigenschaftsorientierte* und *simu-*

Kapitel 5

lationsorientierte Prognosekonzepte unterschied (Schuler & Funke, 1995). Selbstverständlich handelt es sich um eine *idealtypische Kategorisierung*; nicht jedes Diagnoseverfahren erlaubt eine gleichermaßen eindeutige Zuordnung, zumal die neuere Forschung gezeigt hat, daß im Phänotypus eines Verfahrens Verschränkungen mit den übrigen eignungsdiagnostischen Verfahrensarten fast zwangsläufig sind. Beispielsweise wird im Kapitel über simulationsorientierte Verfahren ein Ergebnis berichtet, demzufolge die klassische Arbeitsprobe „Gruppendiskussion“ eine ganze Reihe identifizierbarer Eigenschaften (Konstrukte) erfaßt, darunter Allgemeine Intelligenz. Das dürfte aber die grundsätzliche Brauchbarkeit der Heuristik nicht in Frage stellen – man denke nur daran, daß die zweihundertfünfzig Jahre lang forschungsleitende biologische Systematik von Linné erst heute durch biochemische Ähnlichkeitsbestimmungen abgelöst zu werden beginnt (was freilich für unser klassifikatorisches Wissen ein anmaßender Vergleich wäre).

Das erste der drei folgenden Kapitel befaßt sich mit dem *Konstruktansatz* der Eignungsdiagnostik. Ein erheblicher Teil der Erörterungen gilt *kognitiven Fähigkeiten*, deren Erfassung die längste Tradition in der Diagnostik hat. Aber auch *nichtkognitive Eigenschaften* werden betrachtet, wobei anhand des *Fünf-Faktoren-Modells der Persönlichkeit* gezeigt wird, daß es fruchtbar sein kann, die Berufseignungsdiagnostik an generelle Persönlichkeitstheorien anzuknüpfen. Die dargestellten *Interessentests* werden bislang fast ausschließlich in der Berufsberatung eingesetzt, könnten sich aber unter gewissen Bedingungen auch zur Personalauswahl eignen. Die abschließend diskutierten methodischen Probleme sind teilweise auch für die in den nachfolgenden Kapiteln dargestellten Verfahren von Bedeutung.

Kapitel 6

Im zweiten Kapitel werden *simulationsorientierte* Diagnoseverfahren dargestellt, also Arbeitsproben und ihre Zusammenfassung im Assessment Center. Klassischerweise ist die Domäne von Arbeitsproben natürlich die Bemessung solcher Fertigkeiten, die bereits vorliegen. Andererseits werden auch simulationsorientierte Verfahren häufiger zur Auswahl solcher Bewerber eingesetzt, die noch nicht über einschlägige Berufserfahrung verfügen. Möglicherweise funktioniert dieser Ansatz gerade deshalb, weil die Inhaltsvalidität unterstützt wird durch die Erfassung einiger relativ generell valider Eigenschaften. Hier hat die Forschung noch viel Arbeit zu leisten – was auch für die *Bemessung* der Inhaltsvalidität gilt, die bisher praktisch nur auf Basis von Experteneinschätzungen erfolgt. Dies trifft gleichermaßen auf die Erarbeitung und Prüfung neuer Varianten des Assessment Centers zu: Empirische Belege für die Überlegenheit derzeit propagierter Novitäten wie „dynamisches“ oder „Lern-Assessment Center“ stehen durchweg noch aus.

Kapitel 7

Im dritten Kapitel des Teils *Berufseignungsdiagnostik* werden *biographieorientierte Verfahren* dargestellt. Die drei Hauptvertreter dieses Ansatzes, *Bewerbungsunterlagen*, *biographische Fragebogen* und *Interviews*, scheinen zunächst mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten aufzuweisen: Trotz erster Versuche, die Auswertung von Bewerbungsunterlagen mittels eines Algorithmus zu optimieren, ist dieses Auswahlverfahren nach wie vor gänzlich von Praktikererfahrung bestimmt. Allein die in Bewerbungsunterlagen enthaltenen Schul- und Examensnoten haben durch die neuere Forschung eine gewisse Rehabilitation erfahren. Nicht bedacht wird regelmäßig, daß ein Großteil der prognostischen Validität von Bildungsergebnissen bereits vom *Bildungsniveau* abgeschöpft, aber in keinen Validierungsstudien dokumentiert wird. Biographische Fragebogen sind demgegenüber ein reines Kind der Forschung, und zwar der frühesten Forschung innerhalb der Berufseignungsdiagnostik neben der Intelligenzdiagnostik. Trotz nennenswerter wissenschaftlicher Fortschritte und Differenzierungen, deren neuester Stand hier dokumentiert wird, ist allerdings die prognostische Validität der Verfahren nicht mitgewachsen. Gerade in letzterem unterscheiden sich davon wiederum die Interviews, die von allen eignungsdiagnostischen Verfahren den größten Validitätszuwachs erzielen konnten. Dies ist dadurch von besonderer Bedeutung, daß Gespräche seit jeher als selbstverständliches Verfahren angesehen und von Verwendern wie Bewerbern besonders geschätzt werden. Der Kern des Fortschritts, die *Strukturierung* der Interviews, erweist sich bei

genauerer Betrachtung als eine vielschichtige Angelegenheit, die durchaus noch Raum für weitere Verbesserungen bietet. Trotz dieser und anderer eklatanter Unterschiede werden in diesem Kapitel die Auswertung der Bewerbungsunterlagen, biographische Fragebogen und Interviews einer gemeinsamen Kategorie zugeordnet – was sie eint, ist das Bestreben, aus vergangenen Verhaltensergebnissen und der Verarbeitung von Erlebnissen und biographischen Fakten künftigen Berufserfolg zu prognostizieren.

Da die *Methode der Messung* auch ihre Ergebnisse beeinflusst, erfassen konstrukt-, simulations- und biographieorientierte Verfahren teilweise unterschiedliche Aspekte. Eine „vollständige“ Diagnose erfordert daher die kontrollierte Kombination unterschiedlicher Verfahrenstypen, also eine *multimodale* oder *multimethodale Messung*. Um zu klären, welcher Art diese Kombinationen zu sein haben, um optimale Ergebnisse in bezug auf verschiedene Kriterien zu zeitigen, ist allerdings noch viel Forschungsarbeit zu investieren. Anregungen hierzu wie zur Bearbeitung praktischer Fragen der Berufseignungsdiagnostik wollen die folgenden Kapitel geben. Wer einen explizit theorieorientierten Zugang zu diesem Fachgebiet sucht, dem sei der Text von Schmitt und Chan (1998) empfohlen.

Literatur

- Schmitt, N. & Chan, D. (1998). *Personnel Selection. A Theoretical Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schuler, H. (2000). Das Rätsel der Merkmals-Methoden-Effekte: Was ist „Potential“ und wie läßt es sich messen? In L. von Rosenstiel & Th. Lang-von Wins (Hrsg.), *Perspektiven der Potentialbeurteilung*. Göttingen: Hogrefe/Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schuler, H. & Funke, U. (1995). Diagnose beruflicher Eignung und Leistung. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (2. Aufl., S. 235-283). Bern: Huber.

Literatur

5 Konstruktorientierte Verfahren der Personalauswahl

von Heinz Schuler und Stefan Höft

Inhaltsübersicht

1 Grundlagen	94
1.1 Berufseignung und Eignungsdiagnostik	94
1.2 Drei Ansätze der Eignungsdiagnostik	95
2 Beschreibung ausgewählter Konstrukte und ihrer Erhebungsverfahren	96
2.1 Tests als klassische Meßverfahren	96
2.2 Eine Auswahl konstruktorientierter Ansätze	97
2.2.1 Allgemeine kognitive Fähigkeiten	97
2.2.1.1 Berliner Intelligenzstrukturmodell (BIS-Modell)	97
2.2.1.2 Intelligenz und Beruf	99
2.2.1.3 Validität kognitiver Verfahren für berufseignungsdiagnostische Zwecke	102
2.2.1.4 Allgemeine kognitive Fähigkeit vs. spezifische Fähigkeiten	106
2.2.2 Spezielle kognitive Fähigkeiten	108
2.2.2.1 Allgemeines Wissen und Fachwissen	108
2.2.2.2 Aufmerksamkeit und Konzentration	109
2.2.2.3 Sonstige Leistungsverfahren	110
2.2.3 Allgemeine Persönlichkeitskonstrukte	112
2.2.3.1 Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit	112
2.2.3.2 Validität allgemeiner persönlichkeitsorientierter Verfahren	113
2.2.3.3 Kriteriumsabhängige Validität von Persönlichkeits-eigenschaften	115
2.2.4 Spezifische Persönlichkeitseigenschaften: locus of control	117
2.2.5 Motivation und Interessen	118
3 Problemfelder konstruktorientierter Verfahren	122
3.1 Kombierter Einsatz von Verfahren	122
3.2 Das „bandwidth-fidelity“-Dilemma	123
3.3 Verfälschungstendenzen	124
3.4 Papier-Bleistift- vs. computerbasierte Testung	126
Zusammenfassung	128
Weiterführende Literatur	129
Literatur	129

Berufseignungsdiagnostik: Methodologie der Entwicklung, Prüfung und Anwendung psychologischer Verfahren zur eignungsbezogenen Erfolgsprognose und als Entscheidungshilfe im beruflichen Bereich

Person und Berufstätigkeit müssen für Eignungsuntersuchungen auf drei Ebenen verglichen werden.

1 Grundlagen

In diesem und den beiden folgenden Kapiteln werden die Grundlagen der Berufseignungsdiagnostik und die wichtigsten Methoden der Personalauswahl dargelegt. Die beiden einleitenden Abschnitte geben deshalb als Einführung eine Gegenstandsbeschreibung und stellen die Klassifikation vor, die den eignungsdiagnostischen Verfahrenstypen zugrunde liegt.

1.1 Berufseignung und Eignungsdiagnostik

Berufseignungsdiagnostik bezeichnet die Methodologie der Entwicklung, Prüfung und Anwendung psychologischer Verfahren zum Zwecke eignungsbezogener Erfolgsprognosen und Entscheidungshilfen im beruflichen Kontext. Ihre wissenschaftliche Basis sind vor allem Theorien der Anforderungen, Fähigkeiten und Leistungen sowie Methoden zu deren Messung und Modelle der Klassifikation. Praktische Einsatzbereiche sind alle Arten berufsbezogener Einschätzung, Beratung, Selektion und Zuordnung mit dem Ziel der individuellen Berufs-, Organisations- und Arbeitsplatzwahl, der institutionellen Berufsberatung sowie der Auswahl und Entwicklung von Mitarbeitern in Wirtschafts- und Verwaltungsorganisationen.

Wie im Kapitel über Anforderungsanalyse (vgl. Kapitel 3) bereits angesprochen, heißt Berufseignung, verstanden als Erfolgswahrscheinlichkeit, im Prinzip immer „Eignung wessen wofür“. Das heißt, die Zielgruppen oder Individuen sind ebenso zu bestimmen wie die Zielpositionen. Die Anforderungen sind zu ermitteln, die diese Tätigkeiten oder Positionen an ihre Inhaber stellen, und es sind daraus die erforderlichen Eignungsmerkmale der Positionsinhaber abzuleiten. Um ihre Ausprägung im Einzelfall zu messen und zu vergleichen, stehen eignungsdiagnostische Verfahren zur Verfügung oder werden konstruiert bzw. adaptiert, wenn der Bedarf ein sehr spezifischer ist. Neben der Leistung können auch andere Kriterien beruflichen Erfolgs, namentlich Berufs- und Arbeitszufriedenheit, Gesundheit und Wohlbefinden oder das Verbleiben in der Organisation als Diagnoseziele formuliert werden. Dementsprechend ist in Ergänzung der Anforderungsermittlung auch das Befriedigungspotential der fraglichen Tätigkeit zu bestimmen und mit den Interessen und Bedürfnissen der Personen zu vergleichen.

Zusätzlich zur Bestimmung derzeitiger Anforderungen kann abzuschätzen versucht werden, welche Anforderungsänderungen zu erwarten sind; überdies ist mit einem nicht bestimmbaren Anteil an Veränderungen zu rechnen. Das erwünschte Entwicklungspotential einer Person sollte sowohl den absehbaren Veränderungen entsprechen als auch darüber hinaus ausreichende Wahrscheinlichkeit bieten, daß sie auch künftigen Entwicklungen ungewisser Art gewachsen sein wird. Die Prognose ist in diesem Bereich schwierig, aber es haben sich doch einige Eigenschaften als erfolgsrelevant in unterschiedlichstem Berufskontext herausgestellt.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Person und Berufstätigkeit auf drei Ebenen zu vergleichen, jener der tätigkeitsspezifischen Anforderungen und Qualifikationen, der tätigkeitsübergreifenden Qualifikationen sowie auf der Ebene von Befriedigungsangebot und -bedarf. In Abbildung 1 erkennt man die auf den Aspekt der Berufseignung reduzierte Abbildung 1 aus Kapitel 3 (Anforderungsanalyse) wieder.

Tätigkeit	Person
Anforderungen	Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse
Befriedigungspotential	Interessen, Bedürfnisse und Werthaltungen
Veränderung	Entwicklungspotential und allgemein erfolgsrelevante Merkmale

Abbildung 1:
Vergleich zwischen Tätigkeit und Person bei berufsbezogenen Entscheidungen (aus Schuler, 1996)

Für die Untersuchung der Tätigkeit stehen verschiedene Methoden der Arbeits- und Anforderungsanalyse zur Verfügung, wie an anderer Stelle in diesem Lehrbuch detailliert erörtert wird (vgl. Kapitel 3).

1.2 Drei Ansätze der Eignungsdiagnostik

Zur Klassifikation eignungsdiagnostischer Instrumente ist die Unterscheidung dreier grundsätzlicher methodischer Ansätze hilfreich – des *Eigen-schaftsansatzes*, des *Simulationsansatzes* und des *biographischen Ansatzes* (vgl. Abbildung 2). Jeder dieser Ansätze verfolgt eine teilweise eigenständige Validierungslogik und ist mit speziellen Methoden der Merkmalerfassung verbunden. Mit dem Eigenschafts- oder Konstruktansatz werden Merkmale erfaßt, die als relativ stabil angenommen werden, also z.B. Gewissenhaftigkeit und sprachgebundene Intelligenz; als typische Meßverfahren, diese Merkmale in möglichst homogener Form zu erfassen, werden *psychologische Tests* eingesetzt. Kriterium dafür, wie weit dies gelungen ist, ist die *Konstruktvalidität*. Zielsetzung des Simulationsansatzes ist die Erfassung solchen Verhaltens, das in ähnlicher Form am Arbeitsplatz gefordert wird; das zugehörige Validitätsprinzip ist das der inhaltlichen Repräsentativität oder *Kontentvalidität*, typische Erhebungsform ist die *Arbeitsprobe*. Als drittes diagnostisches Prinzip läßt sich, wenngleich nicht durchgehend trennscharf, der *biographische Ansatz* unterscheiden; typische Erfassungsmethode sind *biographische Fragen*, die in schriftlicher Form im Fragebogen, in mündlicher Form im Interview gestellt werden können. Die Validitätslogik des biographischen Ansatzes ist die der *prognostischen Validität*.

Eigenschafts-, Simulations- und Biographieansatz verfolgen eine eigenständige Validierungslogik und setzen spezifische Methoden zur Merkmalerfassung ein.

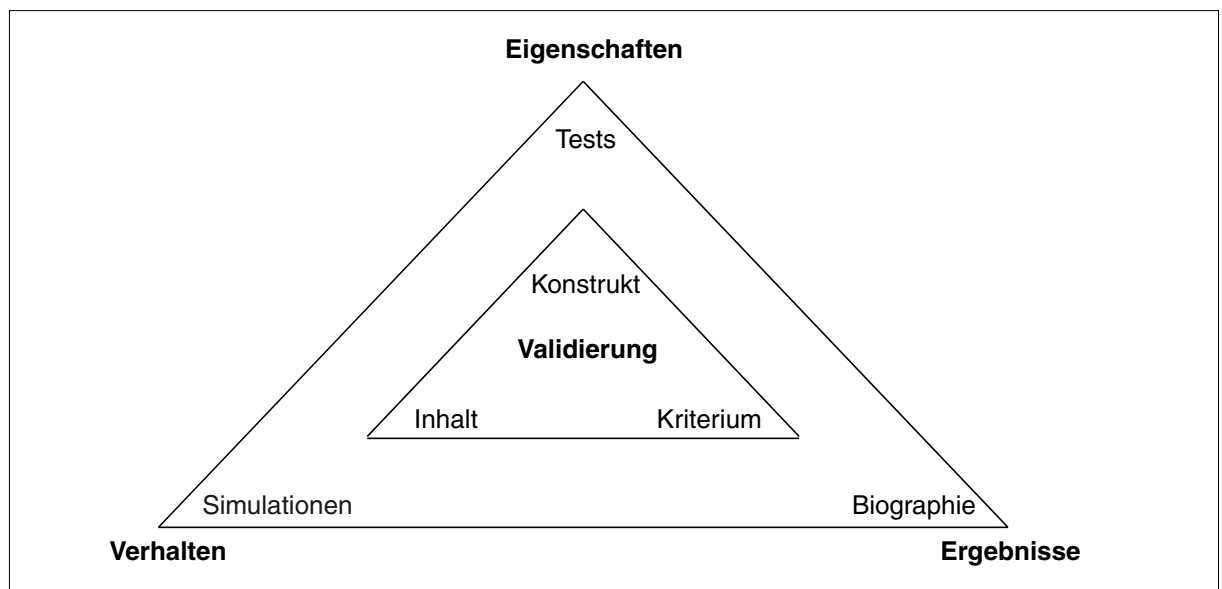


Abbildung 2:

Die Ansätze der Eignungsdiagnostik und ihre Validierungslogik

Für die praktische Berufseignungsdiagnostik bedeutet dies, daß für komplexe Anforderungssituationen zumeist ein multiples Verfahren angemessen ist, denn die Ergebnisse psychologischer Diagnosen sind zum Teil auch von der Erfassungsmethode abhängig: Es kann durch die strukturellen Spezifika der Verfahren keine vollständige Äquivalenz geben, wenn das gleiche Merkmal (z. B. „Kundenorientierung“ oder „Initiative“) mit unterschiedlichen Methoden überprüft wird. Erst durch die systematische Kombination unterschiedlicher Verfahren wird sichergestellt, daß alle relevanten Facetten des interessierenden Merkmalsbereichs abgedeckt werden. Durch das multimethodale Verfahrensrepertoire ist eine große Spannweite möglicher Erhebungsformen abgedeckt, beispielsweise vergangenheitsbezogene wie gegenwärtige Ver-

Die systematische Kombination unterschiedlicher Verfahren gewährleistet, daß alle relevanten Facetten des Merkmalsbereichs abgedeckt werden.

Die Qualität der Potentialdiagnose leitet sich nicht nur aus der Konstruktion der Einzelverfahren, sondern auch aus der theoriegestützten Systematik des Gesamtverfahrens ab.

Tests sind standardisierte, routinemäßig anwendbare Verfahren zur Messung individueller Verhaltensmerkmale, aus denen Schlüsse auf Eigenschaften der betreffenden Person oder auf ihr Verhalten in anderen Situationen gezogen werden können.

haltensbeschreibung, Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung sowie typisches und maximales Verhalten. Durch schriftliche und mündliche Aufgabenvorgabe werden wichtige Stimulusformen variiert, durch die Erfassung mündlicher, schriftlicher und verhaltensbasierter Reaktionen wird ein breiter Responsebereich abgedeckt. Ein multimethodales Auswahlverfahren gewährleistet eine erhöhte Generalisierbarkeit der eignungsdiagnostischen Befunde auf zukünftiges berufliches Verhalten. Darüber hinaus hat die Messung eines Merkmals mit mehreren Methoden den Vorteil höherer Reliabilität, also Verlässlichkeit der Meßwerte. Hohe Qualität der Potentialdiagnose ergibt sich also nicht allein aus der Konstruktion der Einzelverfahren, sondern auch aus der theoriegestützten Systematik des Gesamtverfahrens.

2 Beschreibung ausgewählter Konstrukte und ihrer Erhebungsverfahren

2.1 Tests als klassische Meßverfahren

Die klassische Methode, psychologische Konstrukte zu messen, ist der Test. Psychologische Tests stellen gewissermaßen den Prototyp konstruktorientierter Diagnoseverfahren dar. Sie können mit Brandstätter (1979, S. 82) als standardisierte, routinemäßig anwendbare Verfahren zur Messung individueller Verhaltensmerkmale aufgefaßt werden, aus denen Schlüsse auf Eigenschaften der betreffenden Person oder auf ihr Verhalten in anderen Situationen gezogen werden können. In der wissenschaftlich kontrollierten Eignungsdiagnostik sind Tests die am häufigsten verwendeten Instrumente; ihr Einsatz erstreckt sich auf praktisch alle Berufsbereiche und beruflich relevanten Fähigkeiten. Die wichtigsten Arten von Testverfahren, die in der Berufseignungsdiagnostik eingesetzt werden, sind

- Allgemeine Intelligenztests;
- Tests spezifischer kognitiver Fähigkeiten;
- Tests der Aufmerksamkeit und Konzentration;
- Tests sensorischer und motorischer Leistung;
- Sonstige Leistungstests;
- Allgemeine Persönlichkeitstests;
- Spezifische Persönlichkeitstests;
- Einstellungs-, Motivations- und Interessentests.

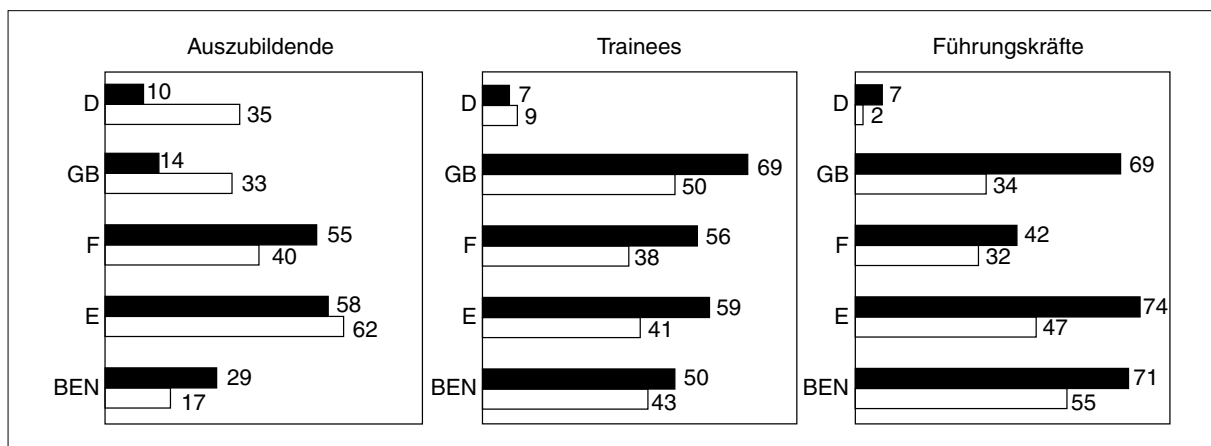


Abbildung 3:

Einsatz psychologischer Personalauswahlverfahren im europäischen Vergleich (aus Schuler, 2000)

Anmerkung: Dargestellt ist die Einsatzhäufigkeit von Persönlichkeitstests (■) sowie Leistungs- und Intelligenztests (□) in Prozent der Unternehmen.

Bei vielen Tests handelt es sich um publizierte und über den Testhandel erhältliche Verfahren. In Großorganisationen (z.B. Arbeitsamt, Unternehmen, Militär) werden aber auch Verfahren eingesetzt, die speziell für den betreffenden Diagnosezweck ausgearbeitet wurden. Die Einsatzhäufigkeiten bestimmter Verfahren sind abhängig von der betreffenden Berufsgruppe. Die Abbildung 3 (Daten von 1990) zeigt, daß sich der Prozentsatz von Großunternehmen, in denen Testverfahren eingesetzt werden, in verschiedenen europäischen Ländern sehr stark unterscheidet (vgl. alternativ auch Ryan, Baron & Page, 1999).

2.2 Eine Auswahl konstruktorientierter Ansätze

Im folgenden soll eine Auswahl der gängigsten konstruktorientierten Ansätze in der beruflichen Eignungsdiagnostik vorgestellt werden. Hierfür wird zunächst genauer auf das Konstrukt, seine Herleitung und seine wichtigsten Definitionsmerkmale eingegangen. Danach werden mögliche Verfahren zur Konstrukterfassung exemplarisch in Auszügen vorgestellt. Soweit dies möglich und sinnvoll ist, schließen sich daran vorliegende Validitätsbefunde an.

Die Darstellung folgt einer groben Zweiteilung: Zuerst werden in dem thematischen Block „kognitive Fähigkeiten“ allgemeine und spezielle kognitive Konstrukte und Verfahren gemeinsam vorgestellt, danach folgt eine Zusammenstellung von allgemeinen und speziellen Persönlichkeitsansätzen sowie Motivations- und Interessenverfahren.

2.2.1 Allgemeine kognitive Fähigkeiten

„Kognitive Fähigkeiten“ werden im weiteren synonym zum Begriff „Intelligenz“ gebraucht, der in seiner allgemeinsten Form die Gesamtheit aller kognitiven oder geistigen Fähigkeiten umschreibt. Gemeinsamer Kern praktisch aller Intelligenzkonzepte ist die Qualität und Geschwindigkeit der Lösung neuartiger (also nicht routinebestimmter) Aufgaben. Die verschiedenen Theorien legen allerdings unterschiedliche Schwerpunkte auf die beteiligten Strukturelemente und Prozesse. Umstritten ist zudem, wie viele und welche Intelligenzfaktoren unterschieden werden sollen und in welchem Maße diese sich zu einem Generalfaktor (dem sogenannten „g“-Faktor) der allgemeinen Intelligenz zusammenfügen. Deshalb soll an dieser Stelle eher exemplarisch das „Berliner Intelligenzstrukturmodell (BIS)“ von Jäger (1984) vorgestellt werden, das als eine Art „Kompromißmodell“ eine Synthese vorhergehender Ansätze anstrebt (vgl. auch den ähnlichen Ansatz von Carroll, 1993).

2.2.1.1 Berliner Intelligenzstrukturmodell (BIS-Modell)

Jäger selbst (1984, S. 25) versteht seinen Ansatz als deskriptives Modell und nicht als Theorie. Es dient als Integrationsversuch einer Vielzahl vorhergehender Strukturmodelle, darunter z.B. der Ansätze von Thurstone, Vernon, Guilford, Meili und Cattell. Es steht somit in der Tradition faktorenanalytisch abgeleiteter Modelle, bei denen Prozeßaspekte der Intelligenz weitgehend ausgeblendet bleiben. Dem Modell liegen folgende Kernannahmen zugrunde (vgl. Jäger, Süß & Beauducel, 1997, S. 4):

- Intelligenzleistungen können hinsichtlich verschiedener Aspekte klassifiziert werden. Im BIS-Modell geschieht dies in Form einer bimodalen Klassifikation (Operationen und Inhalte).
- An jeder Intelligenzleistung sind mit jeweils spezifischer Gewichtung immer alle intellektuellen Fähigkeiten (neben anderen Bedingungen) beteiligt.

In Abbildung 4 ist die z.Zt. gültige Fassung des BIS-Modells dargestellt.

Kern praktisch aller Intelligenzkonzepte: Qualität und Geschwindigkeit der Lösung neuartiger Aufgaben.

Das „Berliner Intelligenzstrukturmodell“ stellt eine Synthese vorhergehender Strukturansätze dar.

Die Teilkomponenten des Berliner Intelligenzstrukturmodells

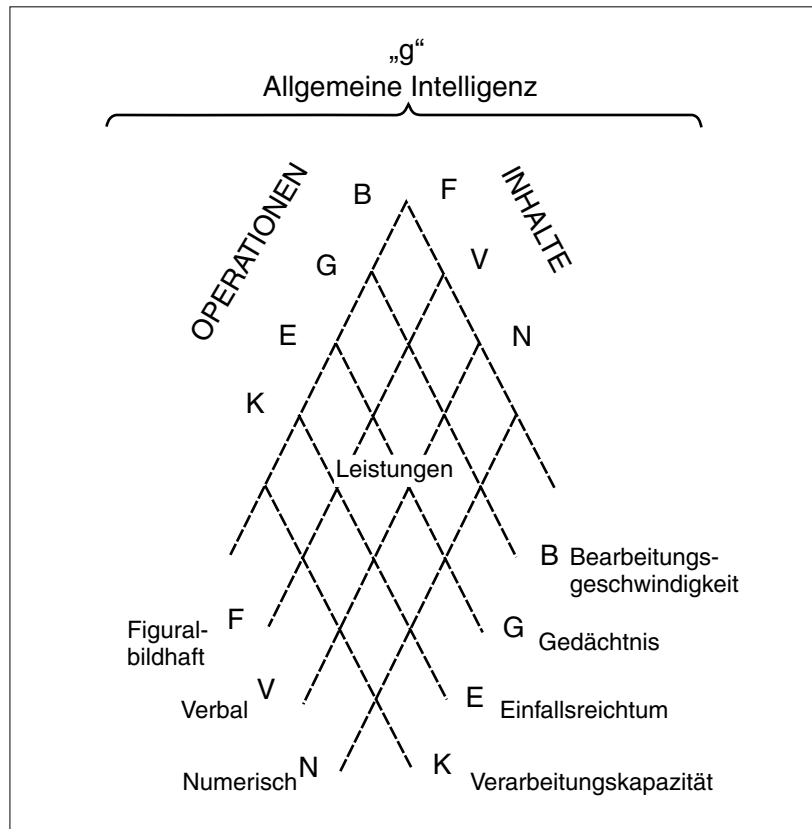


Abbildung 4:

Das Berliner Intelligenzstrukturmodell (aus Jäger et al., 1997, S. 5)

Jede Intelligenzleistung wird als Indikator von drei Fähigkeitsfeldern verstanden: der operativen, inhaltsgebundenen und Allgemeinen Intelligenz.

Jede Intelligenzleistung wird damit als Indikator für drei Fähigkeitsfelder verstanden: der operativen, inhaltsgebundenen und Allgemeinen Intelligenz.

Das *operative Fähigkeitskonstrukt* wird weitergehend in vier Facetten untergliedert (Verarbeitungskapazität, Einfallsreichtum, Merkfähigkeit, Bearbeitungsgeschwindigkeit), das *inhaltsgebundene Fähigkeitskonstrukt* in drei Facetten (sprachgebundenes Denken, zahlengebundenes Denken, anschauungsgebundenes Denken). Durch Verknüpfung dieser operativen und inhaltlichen Facetten entsteht die in Abbildung 4 dargestellte Matrix mit 12 Zellen. Die 45 Subtests des von der Berliner Arbeitsgruppe entwickelten BIS-Tests sind jeweils zu 3er- bis 5er-Gruppen einer dieser Fähigkeitsverknüpfungszellen zugewiesen. In Kasten 1 ist beispielhaft jeweils ein Ausschnitt aus den Subtests RD (Rechnerisches Denken) und ZS (Zahlen-Symbol-Test) angegeben.

Jeder der 45 Subtests wird bei der Auswertung dreifach verwertet: Zur Bestimmung der jeweiligen Operations- und Inhaltsfacettenausprägung, indem die Tests der zugehörigen Zellen aggregiert werden, sowie zur Bestimmung der Allgemeinen Intelligenz, für die über alle Subtests aggregiert wird. Im BIS-Modell wird Allgemeine Intelligenz also eher operational als Zusammenfassung der gesamten Spannbreite spezifischer Fähigkeiten verstanden.

Das BIS-Modell wird hier nur beispielhaft dargestellt, da in der (eignungs-) diagnostischen Praxis eine Vielzahl von intelligenzbezogenen Verfahren eingesetzt wird. Wenn einem Verfahren allerdings ein faktorenthooretisches Modell zugrunde liegt, so sollte dieses im Sinne einer Vor- bzw. Subform des BIS-Modells reinterpretiert werden können. Zumindest auf hochaggregiertem Niveau können so allgemeingültige intelligenzbezogene Validitätsbefunde abgeleitet werden.

Kasten 1:

Auszüge aus dem BIS-Test (Jäger et al., 1997)

Modifiziertes Beispiel aus dem Subtest RD:

Ein Schüler geht mit einem Betrag von 7,30 DM in einen Schreibwarenladen. Dort kostet ein Buntstift 2,50 DM. Wie viele Buntstifte kann er bezahlen und wieviel Geld behält er übrig?

Lösung: Er kann ____ Buntstifte bezahlen und behält ____ DM übrig.

Der Subtest RD ist der Fähigkeitsverknüpfung „Verarbeitungskapazität“ x „zahlengebundenes Denken“ zugeordnet.

Modifiziertes Beispiel aus dem Subtest ZS:

Tragen Sie die den jeweiligen Zahlen zugeordneten Symbole in die unteren Kästchen ein. Lassen Sie kein Kästchen aus und halten Sie sich an die vorgegebene Reihenfolge. Arbeiten Sie so rasch wie möglich!

Beispiel:

1	2	3	4	5	6	3	6	1	2
—	∩	□	L	□	○				

Der Subtest ZS ist der Fähigkeitsverknüpfung „Bearbeitungsgeschwindigkeit“ x „figural-bildhaftes Denken“ zugeordnet.

Auszüge aus dem BIS-Test**2.2.1.2 Intelligenz und Beruf**

Kognitive Verfahren wurden bereits frühzeitig für eignungsdiagnostische Zwecke eingesetzt. So wurden die beiden Verfahren der U.S. Army zur Erfassung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten, der „Army Alpha“-Test sowie die sprachungebundene „Army Beta“-Parallelförm, während des Ersten Weltkriegs zunächst noch unstrukturiert und im Zweiten Weltkrieg systematisch für die Eignungsdiagnose von Hunderttausenden von Rekruten eingesetzt (vgl. für einen kurzen historischen Überblick Kanfer, Ackerman, Murtha & Goff, 1995).

Bereits auf einer einfachen deskriptiven Ebene läßt sich die Bedeutsamkeit der (allgemeinen) Intelligenz für das Berufsleben herleiten. In Kasten 2 sind beispielhaft nach Engelbrecht (1994) die Mittelwerte des „Allgemeinen intellektuellen Leistungsvermögens“ (ermittelt über Teilfacetten der „Eignungs-Untersuchungsserie für die Berufsberatung (EUB)“ der Bundesanstalt für Arbeit) für Schülerinnen und Schüler gesammelt, die vier bis sieben Jahre später den aufgelisteten 92 Ausbildungsberufen angehörten und zufrieden mit ihrem Beruf waren.

Kriterium der Bedeutsamkeit der (allgemeinen) Intelligenz für das Berufsleben kann auch die Zufriedenheit sein.

Kasten 2:

Mittelwerte des „Allgemeinen intellektuellen Leistungsvermögens“ verschiedener Berufsgruppen (nach Engelbrecht, 1994, Tab. 2)

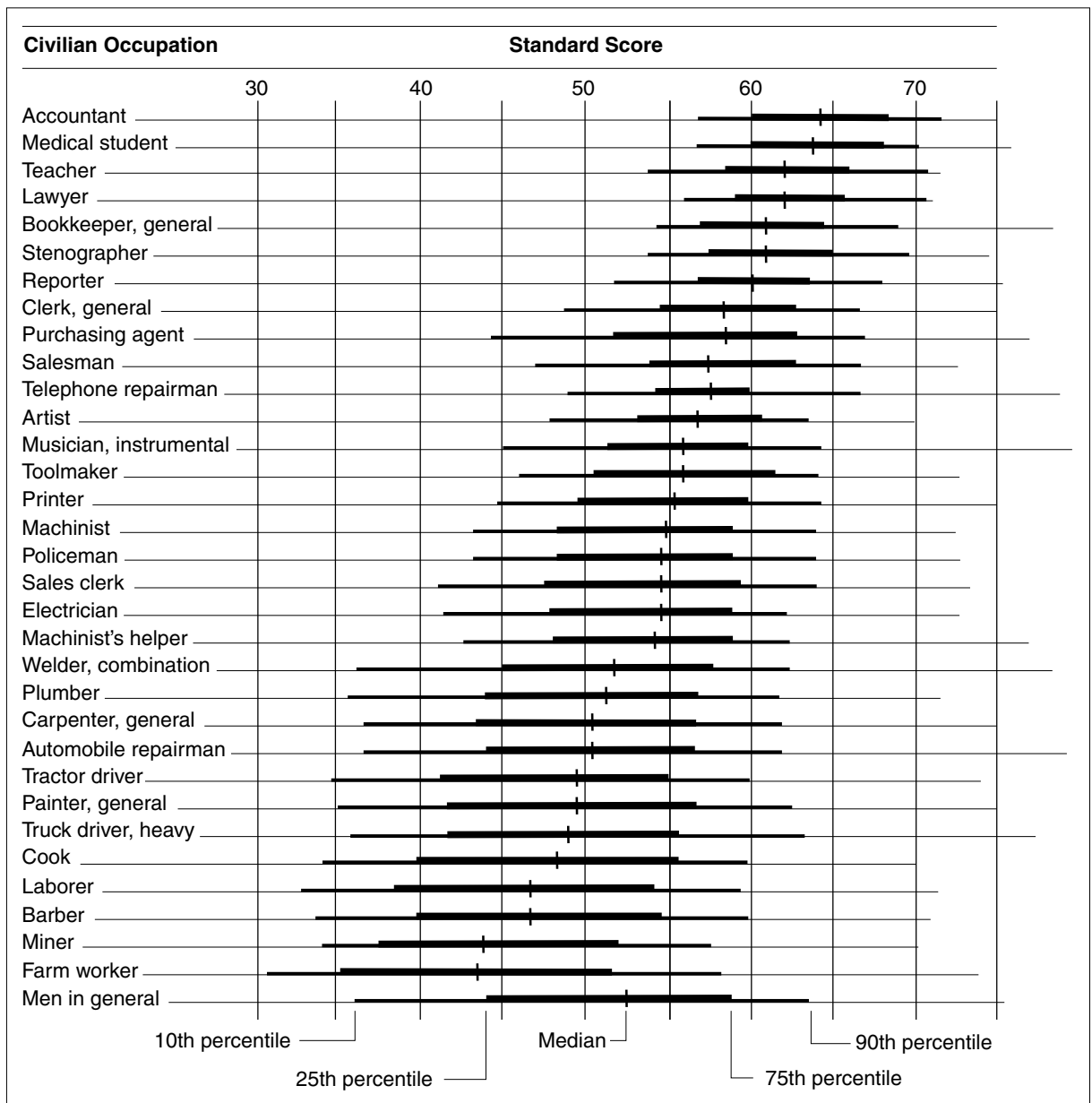
Altenpfleger 46	Apothekenhelfer 51
Arzthelfer 53	Augenoptiker 58
Bäcker 43	Bankkaufmann 59
Bauschlosser 44	Bauzeichner 58
Bekleidungsfertiger 46	Bekleidungsschneider 49
Beton- u. Stahlbetonbauer 47	Betriebsschlosser 49
Blechschröcker 47	Bürogehilfe 53
Bürokaufmann 53	Büromaschinenmechaniker 55
Chemielaborant 59	Dachdecker 46
Damenschneider 49	Dienstleistungsfachkraft im Postbetrieb 46
Dreher 48	Drogist 52

Drucker 51	Druckvorlagenhersteller 55
Einzelhandelskaufmann 50	Elektroanlageninstallateur 51
Elektroinstallateur 50	Elektromaschinenbauer 51
Elektromechaniker 55	Energieanlagenelektroniker 56
Energiegeräteelektroniker 56	Erzieher 55
Fachgehilfe in steuerber. Berufen 56	Feinblechner 48
Feingeräteelektroniker 59	Feinmechaniker 52
Fernmeldeelektroniker 59	Fernmeldehandwerker 56
Fleischer 43	Fliesenleger 43
Florist 49	Flugzeugmechaniker 54
Friseur 44	Funkelektroniker 58
Gärtner 49	Gas- u. Wasserinstallateur 45
Glaser 46	Hauswirtschaftler 47
Holzmechaniker 48	Hotelfachmann 52
Industriekaufmann 56	Informationselektroniker 58
Karosseriebauer 46	Kaufmann im Groß- u. Außenhandel 53
Kinderpfleger 46	Koch 46
Konditor 47	Kraftfahrzeugelektriker 51
Kraftfahrzeugmechaniker 47	Krankenpflegehelfer 44
Krankenpfleger 53	Kunststoffformgeber 51
Landmaschinenmechaniker 45	Landwirt 48
Maler u. Lackierer 42	Maschinenbauer 50
Maschinenschlosser 51	Masseur 50
Maurer 43	Mechaniker 50
Nachrichtengerätemechaniker 58	Radio- u. Fernsehtechniker 57
Raumausstatter 47	Rechtsanwaltsgehilfe 53
Schauwerbegestalter 55	Schlosser 46
Schriftsetzer 55	Sozialversicherungsfachangestellter 57
Speditionskaufmann 54	Stahlbauschlosser 46
Stahlformenbauer 51	Technischer Zeichner 57
Tischler 47	Verkäufer 46
Verkäufer im Nahrungshandwerk 45	Vermessungstechniker 58
Versicherungskaufmann 55	Werkzeugmacher 53
Zahnarzthelfer 52	Zahntechniker 55
Zentralheizungs- und Lüftungsbauer 46	Zimmerer 46

Anmerkung: N = 30477. T-Wertnormierung (GesamtMW=50); gleichgeschlechtliche Normen; Normgruppen bestehen aus 50% Haupt- und 50% Realschülern/-innen (Berufsbezeichnung nur männlich). Die Werte wurden bei männlichen und weiblichen Haupt- und Realschülern gewonnen, die als 14- bis 16jährige an EUB-Untersuchungen teilgenommen und 4-7 Jahre später in einer follow up-Untersuchung angegeben hatten, im betreffenden Beruf die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen zu haben und mit dem Beruf „sehr zufrieden“ oder „zufrieden“ zu sein. Standardabweichungen 8 oder 9 T-Werte, vereinzelt 7 oder 10 T-Wert-Punkte.

Massenerhebungen zeigen Intelligenzunterschiede zwischen Angehörigen verschiedener Berufssparten. Innerhalb der Berufe wird die Streuung kleiner, je höher die Qualitätsanforderungen des Berufs sind.

Deutlich wird eine große Abweichung der Intelligenzwerte zwischen den Berufen: Bei der vorliegenden Untersuchung streuen die Werte immerhin über zwei Standardabweichungen. Zusätzlich ergibt sich ein weiterer Effekt, der über das retrospektive follow up-Erhebungsdesign von Engelbrecht (1994), bei dem Gymnasiasten bewußt ausgeklammert wurden, leider nicht deutlich wird: Innerhalb der Berufe ist eine schrumpfende Streuung zu beobachten, je höher die Qualifikationsanforderungen des jeweiligen Berufs sind (vgl. Ackerman & Humphreys, 1991, pp. 227-229). Sehr deutlich wird dieser Umstand z. B. bei der graphischen Darstellung der Intelligenzdaten, die während des 2. Weltkriegs von der U.S. Army zur Vorbeurteilung der Rekruten erhoben wurden (vgl. Abbildung 5).

**Abbildung 5:**

Standardisierte Werte des „Army General Classification Test“ für unterschiedliche Berufsgruppen (Cronbach, 1960, zitiert nach Ackerman & Humphreys, 1991)

Die schwächste Gruppe stellen danach die Landarbeiter (farm worker) mit einem Median von ca. 44 Standardwerten. Ihr Interquartilbereich (Differenz aus Prozentrang 75 und Prozentrang 25) beträgt ca. 22 Standardwerte. Buchhalter (accountants) erzielen hingegen die besten Werte. Der Median liegt bei ca. 64 Standardwerten, ihr Interquartilabstand beträgt nur noch ca. 16 Standardwerte.

Die Erklärungsgrundlage für diese deskriptiven Unterschiede ist kontrovers. Die Testintelligenz weist hohe Korrelationen mit dem Schulabschluß und weitergehenden sozioökonomischen Statusvariablen auf. Beide Variablenkomplexe (kognitive und gesellschaftliche Variablen) wirken sich auf die Berufswahl, -ausbildung und -ausübung einer Person aus und tragen zum deskriptiven Befund bei:

- Eine Berufstätigkeit stellt für ihre erfolgreiche Erfüllung bestimmte Anforderungen an die kognitiven Fähigkeiten der ausübenden Person. Dies können Mindestanforderungen i.S. eines Schwellenmodells („eine be-

Als Erklärung für die berufsspezifischen Intelligenzunterschiede werden unterschiedliche kognitive und gesellschaftliche Ursachen herangezogen.

Die Erklärung der Intelligenzunterschiede zwischen sozialen Schichten ist politisch umstritten.

Die in den sechziger Jahren aufgekommene Skepsis zum Einsatz von kognitiven Verfahren in der Eignungsdiagnostik resultierte aus enttäuschenden empirischen Befunden und konzeptionellen Zweifeln.

stimmte Fähigkeitsausprägung muß mindestens vorhanden sein“) oder einer Linearitätshypothese („je höher die kognitiven Fähigkeiten, desto besser die Berufsausübung“) sein. Wenn eine Person die Mindestanforderungen nicht erfüllt, wird sie dauerhaft nicht erfolgreich sein und der (Selbst-)Selektion unterliegen. Da die Mindestanforderungen mit dem Berufsniveau steigen, ist damit die Streuungsverkleinerung zu erklären.

- Viele Berufe unterliegen formalisierten Aufnahmebeschränkungen, die stark von intelligenzgesättigten Variablen abhängen (Schulabschluß, „numerus clausus“-Zulassungsbeschränkungen für Hochschulstudiengänge usw.). Zusätzlich wirken neben diesen Bildungsbarrieren auch gesellschaftliche Klassifizierungen (z. B. Zugehörigkeit zu einer ethnischen Majorität) oder Sozialisationseffekte (z. B. Bildungsniveau und sozialer Status der Eltern) als „gesellschaftliche Türöffner“ für Prestigeberufe.

In den USA wurde die Debatte zur Alltagsrelevanz von Intelligenz und Intelligenztestergebnissen Mitte der Neunziger Jahre mit der Veröffentlichung von „The Bell Curve“ (Herrnstein & Murray, 1994) neu entfacht. Die Autoren versuchen unter Bezug auf bestehende Untersuchungen und eigene Längsschnittanalysen nachzuweisen, daß die über entsprechende Tests erfaßte Intelligenz eine wichtige Vorhersage für den allgemeinen Lebenserfolg einer Person (in Schule, Beruf, Familie, hinsichtlich Wohlstand, Gesundheit usw.) leistet. Von einer starken Heredität der Intelligenz ausgehend plädieren sie dafür, bestehende Unterschiede zwischen Personen und Personengruppen (z. B. ethnischen Gruppen) als gegeben zu akzeptieren und offensiv damit umzugehen (z. B. stärkere intelligenzbezogene Entscheidungskriterien, Förderung der bestehenden kognitiven Elite). Das Buch hat z. T. heftigen Widerspruch erregt und führte u. a. zu einer durch die American Psychological Association unterstützten wissenschaftlichen Projektgruppe zur Sichtung der empirischen Befundlage zu Intelligenz (Neisser et al., 1996). Das Ergebnis ist wie bereits beschrieben: Intelligenzunterschiede bestehen; die Erklärungsgrundlage ist unklar; empirische Befunde werden immer auch gleich hinsichtlich ihrer politischen Implikationen beurteilt.

2.2.1.3 Validität kognitiver Verfahren für berufseignungsdiagnostische Zwecke

Der Einsatz von kognitiven Verfahren in der Eignungsdiagnostik ist historisch gesehen durch einen tiefen Einschnitt gekennzeichnet, der sich auch bei persönlichkeitsorientierten Verfahren nachweisen läßt (vgl. Abschnitt 2.2.3). Bis 1960 wurden kognitive Verfahren mit großer Häufigkeit eingesetzt. Die narrativen Zusammenfassungen von Dorcus und Jones (1950) sowie Super und Crites (1962) zu mehr als 500 Einzelstudien weisen ein positives Ergebnis hinsichtlich der erzielten Validität aus. Die danach ausgebrochene Skepsis führt z. B. Cook (1993) im wesentlichen auf zwei parallele Vorgänge zurück:

- Die ersten systematischeren Analysen von Ghiselli (1973) zeigten, daß die kriteriumsbezogene Validität für die meisten kognitiven Verfahren im Bereich zwischen .2 und .3 lag, was als äußerst unzureichend beurteilt wurde.
- Parallel dazu wuchsen neben den ideologischen Vorbehalten gegen eignungsdiagnostische Verfahren auch die Einwände gegen eigenschaftsorientierte Verfahren an sich. Nach der Entdeckung, daß wesentliche Studienergebnisse des bedeutenden Vererbungsforschers Burt beschönigt bzw. gefälscht waren (vgl. Jensen, 1969), wurde von vielen ein gesamter Forschungszweig disqualifiziert. Zusätzlich veröffentlichte Mischel 1968 sein einflußreiches Buch „Personality and assessment“, in dem er versucht nachzuweisen, daß aufgrund einer prinzipiell falschen Konzeption die Interkorrelationen von eigenschaftsorientierten Verfahren mit anderen Kriterien praktisch nie die magische „3 Schranke“ durchbrechen können. Dies führte zu einer weitreichenden konzeptionellen Umorientierung vie-

ler Wissenschaftler in diesem Bereich. So postulierte z. B. McClelland (1973, vgl. hierzu auch Barrett & Depinet, 1991) alternativ zum „Intelligenz“-einen sog. „Kompetenz“-Ansatz, der durchaus als „geistiger Urver“ der simulationsorientierten Verfahren (vgl. Kapitel 6) angesehen werden kann.

Erst durch die systematisierte Analyse und Bewertung einzelner Validitätsstudien mit neueren metaanalytischen Techniken konnte eine Relativierung der Negativbefunde erreicht werden. Im Kasten 3 werden die Grundzüge der für die Eignungsdiagnostik bedeutendsten Metaanalyse-Technik beschrieben.

Kasten 3:

Metaanalytische Validitätsgeneralisierung

In der Organisationspsychologie hat von den existierenden Metaanalyseschulen nur die Validitätsgeneralisierung nach Hunter und Schmidt (Hunter & Schmidt, 1990) größere Bedeutung erlangt. Dies liegt sicher daran, daß Hunter und Schmidt als originäre Organisationspsychologen ihre Metaanalysetechnik auf die Belange des Fachs praktisch maßgeschneidert haben (vgl. für einen allgemeinen Schulenüberblick z. B. Bangert-Drowns, 1986). Der Ansatz basiert im wesentlichen auf einer systematischen Zusammenfassung (= Sekundärstudie) von unterschiedlichen empirischen Einzelstudien zur gleichen Fragestellung (= Primärstudien) mit einer Kontrolle möglicher Artefaktquellen. Die generelle Vorgehensweise soll anhand eines kleinen, inhaltlich stark vereinfachten Beispiels erläutert werden.

Hypothetische Ausgangssituation:

Die kriteriumsbezogene Validität eines Personalauswahlverfahrens (z. B. eines kognitiven Fähigkeitstests) soll überprüft werden. Eine Literaturstudie soll ergeben haben, daß bisher vier vergleichbare Validierungsstudien durchgeführt wurden. Bei allen Studien wurden jeweils die Ergebnisse der Bewerber in dem entsprechenden Verfahren erfaßt und mit der globalen Leistungsbeurteilung der Vorgesetzten sechs Monate nach der Einstellung korreliert. In der nachfolgenden Tabelle sind die (frei erfundenen) Ergebnisse (r_{TC}) der vier Studien zusammen mit der jeweils zugrundeliegenden Stichprobengröße (n) angegeben.

Studie	1	2	3	4
r_{TC}	.30	.15	.15	.20
n	150	100	100	200

a) Kontrolle des Meßfehlers: Attenuationskorrektur

Eine erste Korrektur der Korrelationen kann vorgenommen werden, indem der Meßfehler der Kriteriumsmessung berücksichtigt wird. Die hierfür benötigten Informationen (die Reliabilitätsangaben der eingesetzten Beurteilungsverfahren) sind entweder bei den berücksichtigten Primärstudien mit angegeben, müssen zusätzlich über die üblichen Schätzmethoden erfaßt oder aus der allgemeinen empirischen Befundlage geschlossen werden. Die Metaanalyse von Viswesvaran, Ones & Schmidt (1996) zeigt, daß für unser globales Leistungsurteil eine Reliabilität von .52 durchaus realistisch erscheint. In der nachfolgenden Tabelle sind die attenuationskorrigierten Korrelationen $r_{TC(korr1)}$ angegeben (vgl. für diese und alle weiteren rechnerischen Durchführungen z. B. Hunter & Schmidt, 1990):

Studie	1	2	3	4
r_{TC}	.30	.15	.15	.20
$r_{TC(korr1)}$	.42	.21	.21	.28
n	150	100	100	200

Die metaanalytische Validitätsgeneralisierung faßt systematisch Befunde von bestehenden Studien zusammen und korrigiert methodisch bedingte Mängel.

Die Grundzüge der metaanalytischen Validitätsgeneralisierung veranschaulicht an einem vereinfachten Beispiel.

Eine Attenuationskorrektur der Prädiktorwerte wäre übrigens nur angemessen, wenn die Validität des Konstrukts geprüft würde, nicht aber die des Auswahlverfahrens.

b) Kontrolle von Varianzeinschränkungen

Eine zusätzliche Verzerrung tritt bei den berücksichtigten Studien durch das eingesetzte Erhebungsdesign auf: Vorgesetztenbeurteilungen liegen nur für die angenommenen Bewerber vor. Die auf der Grundlage des Verfahrens abgelehnten Bewerber bleiben bei der Zusammenhangsanalyse unberücksichtigt. Diese Varianzeinschränkung der Testwerte führt zu einer Unterschätzung des wahren Zusammenhangs. Für eine Korrektur der Validitätskoeffizienten muß lediglich die Selektionsquote (Anteil der Ausgewählten an den Bewerbern) bekannt sein. Für unser Beispiel nehmen wir vereinfachend an, daß bei allen Studien eine Selektionsquote von 50% vorlag. Die korrigierten Korrelationskoeffizienten $r_{TC(korr2)}$ sind in der folgenden Tabelle angegeben.

Studie	1	2	3	4
r_{TC}	.30	.15	.15	.20
$r_{TC(korr1)}$	.42	.21	.21	.28
$r_{TC(korr2)}$	.46	.25	.25	.33
n	150	100	100	200

c) Kontrolle des Stichprobenfehlers

Um die Stichprobenschwankungen zu kontrollieren, wird ein „bester Schätzer“ für den wahren Zusammenhang zwischen Testwert und dem Berufserfolgskriterium gebildet, indem ein nach der Stichprobengröße gewichteter Mittelwert der Einzelkorrelationen gebildet wird. (Hunter & Schmidt, 1990, pp. 213-218, sprechen sich übrigens gegen eine vorherige Fisher's z-Transformation der Koeffizienten aus.). Für unser Beispiel resultiert ein dreifach korrigierter Validitätskoeffizient von $r_{TC(korr3)} = .34$, der wesentlich über den ursprünglichen Koeffizienten liegt. Auf seiner Grundlage würde man dem Verfahren eine akzeptable Validität attestieren. Sollten nach Berücksichtigung der üblichen Artefaktkorrekturen noch größere Unterschiede zwischen den nunmehr korrigierten Koeffizienten der Primärstudien bestehen bleiben, so kann eine nachfolgende *Moderatorenanalyse* sinnvoll sein. Hierbei wird überprüft, ob Besonderheiten in den Kontextmerkmalen der Einzelstudien (z. B. Merkmale der Versuchspersonengruppe, unterschiedliche Zielsetzungen der Studien, Unterschiede in der Durchführung, besondere Kriterienmerkmale usw.) diese Restvarianz zwischen den Studien aufklären können.

Auf der Basis dieser Technik reanalysierten Schmidt und Hunter in mehreren Studien (z. B. Schmidt & Hunter, 1977; Hunter & Hunter, 1984) die vorliegenden Einzelstudien unter Einschluß der Datenbasis von Ghiselli (1973). Hunter und Hunter (1984) ermittelten so z. B. einen durchschnittlichen Validitätskoeffizienten für allgemeine Intelligenz von durchschnittlich .53, der durch kein anderes Verfahren übertroffen wurde.

Seit diesen ersten Arbeiten ist die Zahl der einschlägigen Metaanalysen stetig gewachsen, in denen eine Vielzahl unterschiedlicher Verfahren, Personenstichproben und Berufserfolgskriterien berücksichtigt wurden. In Kasten 4 ist hierzu eine vorläufige Zusammenfassung der Ergebnisse dargestellt.

Metaanalytische Befundlage zur Validität unterschiedlicher eignungsdiagnostischer Verfahren: Allgemeine kognitive Fähigkeitstests werden von Schmidt und Hunter als beste Standardverfahren zur Vorhersage von Berufserfolg ausgewiesen.

Kasten 4:

Zusammenfassung der metaanalytischen Befundlage zur Validität eignungsdiagnostischer Verfahren (verkürzt nach Schmidt & Hunter, 1998, S. 22)

Prädiktor	Val	mR	inkrV	%Zuw	Quelle
<i>allgemeine kognitive Fähigkeitstests</i>	.51				Abs. 2.2.1
Arbeitsproben	.54	.63	.12	24%	Kap. 6
„Integrity“-Tests	.41	.65	.14	27%	Abs. 3.1
Gewissenhaftigkeitstests	.31	.60	.09	18%	Abs. 2.2.3
strukturiertes Einstellungsgespräch	.51	.63	.12	24%	Kap. 7
unstrukturiertes Einstellungsgespräch	.38	.55	.04	8%	Kap. 7
Fachkenntnistests	.48	.58	.07	14%	Abs. 2.2.2
Probezeit	.44	.58	.07	14%	
Biographische Daten	.35	.52	.01	2%	Kap. 7
Assessment Center	.37	.53	.02	4%	Kap. 6
Interessen	.10	.52	.01	2%	Abs. 2.2.5
Graphologie	.02	.51	.00	0%	Kap. 7

Als Artefakte wurden die Kriteriumsreliabilität und Varianzeinschränkungen korrigiert.

Folgende Abkürzungen werden verwendet:

Val: kriteriumsbezogene Validität (Kriterium: Leistungsbeurteilung)

mR: multiple Korrelation mit allgemeiner kognitiver Fähigkeit als erster und mit dem jeweiligen Prädiktor als zweiter Variable

inkrV: inkrementelle Validität, d.h. der Validitätszuwachs durch Hinzunahme des zweiten Prädiktors

%Zuw: Prozentualer Zuwachs der Validität durch Hinzunahme des zweiten Prädiktors

Quelle: Hier findet sich ein Hinweis, in welchem Kapitel (Kap.) des Lehrbuchs bzw. in welchem Abschnitt innerhalb dieses Kapitels (Abs.) das entsprechende Verfahren vorgestellt wird.

Hinweis:

Diese Validitätszusammenstellung von Schmidt und Hunter (1998) kann nicht unkommentiert bleiben:

- Bedingt durch andere gesetzliche Rahmenbedingungen, andere Berufsordnungen usw. sind nicht alle Befunde direkt auf deutsche Verhältnisse übertragbar. So gibt es z.B. in Deutschland keinen regulär in der Praxis eingesetzten „Integrity“-Test.
- Die Autoren haben bei konkurrierenden metaanalytischen Befunden eine „wohlwollende Auswahl“ getroffen, indem sie die jeweils höchste gefundene Validität in die Übersicht aufgenommen haben (vgl. als Beispiel Abschnitt 2.2.3.2 zu persönlichkeitsorientierten Verfahren).
- Die Koeffizienten stammen aus unterschiedlichen Metaanalysen. Dadurch konnten einige Randvariable nicht parallelisiert werden, z.B. die Kriterien, nach denen Primärstudien in die Metaanalyse einbezogen (oder verworfen) wurden.
- Als Berufserfolgskriterium diente in den meisten Fällen eine globale Leistungsbeurteilung durch den Vorgesetzten. Wie Kapitel 15 zeigt, wird damit nicht der gesamte Leistungsbereich abgedeckt.
- Generell dienen die angegebenen Koeffizienten nur als grobe Orientierungsgröße. Zu den Validitätsbefunden nicht-kognitiver Verfahren sei explizit auf die restlichen Abschnitte in diesem Kapitel sowie auf die Kapitel 6 und 7 verwiesen. Die hohe Validität kognitiver Fähigkeitstests setzt voraus, daß keine starke Vorselektion in bezug auf Intelligenz existiert.

Zusammenfassung der aktuellen metaanalytischen Befundlage zur Validität eignungsdiagnostischer Verfahren

Die Ergebnisübersicht von Schmidt und Hunter (1998) sollte nicht unreflektiert übernommen werden.

Allgemeine kognitive Verfahren sind bedingungsunabhängig valide. Spezifische kognitive Verfahren müssen für den jeweiligen Zweck maßgeschneidert werden.

Die Vorhersagekraft von Intelligenztestergebnissen hängt immer auch von den spezifischen Randbedingungen der Auswahl-situation ab.

Schmidt und Hunter (1998) gehen davon aus, daß es praktisch keinen Beruf gibt, für den allgemeine Fähigkeitstests keine kriteriumsbezogene Validität für berufliche Leistungsvariablen aufweisen. Da diese Verfahrensgruppe häufig der beste Prädiktor für Berufserfolg ist, legen sie in ihrer Übersicht besonderen Wert auf den Informationszuwachs, den andere Verfahren in Ergänzung liefern können.

Diese Argumentationsstrategie soll zunächst anhand der Gegenüberstellung allgemeiner und spezifischer Fähigkeitstests diskutiert werden (vgl. Abschnitt 2.2.1.4). Nach der Darstellung der nicht-kognitiven Ansätze wird dieses Thema noch einmal in verallgemeinerter Form aufgegriffen (vgl. Abschnitt 3.1).

2.2.1.4 Allgemeine kognitive Fähigkeit vs. spezifische Fähigkeiten

Zeitgleich zur Entwicklung von standardisierten Testbatterien für allgemeine kognitive Fähigkeiten fand auch die Konstruktion maßgeschneiderter Verfahren für bestimmte Berufsgruppen statt, bei denen auf die Ergebnisse einer vorhergehenden detaillierten Arbeitsanalyse (vgl. Kapitel 3) zurückgegriffen wird. Beispielsweise wäre für die Auswahl von Fluglotsen ein (computergestütztes) Verfahren denkbar, in dem die wesentlichen Anforderungselemente des Arbeitsplatzes (z. B. Streßbelastbarkeit, räumliches Vorstellungsvermögen usw.) abgebildet werden. Abhängig von der Breite der definierten Berufssparte führt diese Herangehensweise allerdings dazu, daß kostenaufwendige, schwer miteinander vergleichbare Spezialverfahren konstruiert werden. Da sich das Berufsbild z. B. durch technische Neuerungen schnell verändern kann, muß die Gültigkeit der durchgeführten Arbeitsanalyse und der Verfahrenskomponenten regelmäßig überprüft werden.

Die Diskussion, welche dieser Herangehensweisen (Erfassung fundamentaler Globalfähigkeiten vs. berufsrelevante Spezialfähigkeiten) adäquater sei, wurde durch die Ergebnisse der metaanalytischen Validitätsgeneralisierung und ihre offensive Propagierung durch die Schmidt-Hunter-Arbeitsgruppe noch weiter forciert. Wie bereits angedeutet, stellen Schmidt, Hunter, Pearlman und Hirsh (1985) in einer dokumentierten Debatte zum Einsatz der Validitätsgeneralisierung fest, daß allgemeine Intelligenz der eignungsdiagnostische Prädiktor der Wahl sein muß für alle Berufe, in denen übliche Anforderungen hinsichtlich verbaler, räumlicher und mathematischer Fähigkeiten gestellt werden. Spezifische Fähigkeitstests sollten danach nur zusätzlich eingesetzt werden, um inkrementelle Validität zu erzielen. Unterstützt wird diese Argumentation auch durch einen statistischen Umstand: Häufig können in der betrieblichen Praxis nur kleine Stichproben (unter 300 Personen) erhoben werden. Im direkten Vergleich weist hier ein allgemeiner Fähigkeitssummenscore eine höhere (Kreuz-)Validität auf als eine optimierte Regressionsgleichung der zugehörigen Untertests. Er wäre aus statistischen Gründen also wegen seiner größeren Robustheit zu bevorzugen (vgl. Ackerman & Humphreys, 1991).

Allerdings muß beachtet werden, daß die metaanalytische Validitätsgeneralisierung, auf der die Favorisierung der allgemeinen Intelligenz im wesentlichen fußt, teilweise mit vereinfachenden Annahmen arbeitet. So hängt die Vorhersagekraft von Intelligenz immer auch von den spezifischen Randbedingungen der Auswahl-situation ab. Wenn Bewerbergruppen in bestimmten Berufssparten z. B. aus spezialisierten Fachakademikern bestehen, so sind diese Gruppen bereits durch ihren Ausbildungsweg stark nach kognitiven Fähigkeiten vorselektiert. Ein Beispiel für diesen Umstand liefert die Metaanalyse von Funke, Krauss, Schuler und Stapf (1987) zur Prognose wissenschaftlich-technischer Leistungen von Mitarbeitern im Forschungs- und Entwicklungsbereich von Großunternehmen: Für allgemeine kognitive Fähigkeiten ergab sich nur eine hinsichtlich Stichprobenfehler und Kriteriumsreliabilität korrigierte mittlere Validität von $r = .16$. Nichtkognitive Variablen wiesen hier durch die geringere Vorselektion höhere Validitäten auf.

Ein weiterer Befund ist, daß allgemeine kognitive Fähigkeiten bessere Be-

erfolgsprädiktoren für komplexe Berufe als für weniger komplexe Berufe sind. Erstere zeichnen sich durch heterogene, über standardisierte Arbeitsanalysen nur schwer erfassbare Anforderungen aus, für die allgemeine Fähigkeiten per definitionem durch ihre Universalität beste Vorhersagen liefern sollten. In einfacheren oder hochspezialisierten Berufen erlangen (kombinierte) spezielle Fähigkeiten eine höhere Bedeutung. So ergab die Metaanalyse von Hunter und Hunter (1984) eine kriteriumsbezogene Validität der allgemeinen Intelligenz für Führungspositionen von .58, für Arbeitsplätze mit geringer Vorbildung („semi-skilled jobs“) eine Validität von .40 und für Arbeitsplätze ohne Vorbildung („unskilled jobs“) nur noch von .23.

Mit etwas Distanz betrachtet, erscheint die im Laufe der wissenschaftlichen Diskussion aufgeworfene Dichotomie zudem reichlich überspitzt. Murphy (1996) argumentiert beispielsweise, daß der Einsatz von allgemeinen kognitiven Fähigkeitsmessungen besonders durch die Einfachheit der Anwendung, die Generalisierbarkeit der Ergebnisse und die Parsimonität der Erklärung überzeugt. Allerdings hat „Berufserfolg“ als vorherzusagendes Kriterium viele, teilweise nur mäßig interkorrelierte Facetten (vgl. Kapitel 15), für die allgemeine Fähigkeiten unterschiedlich gute Vorhersagen leisten.

Zudem erscheint eine strikte Trennung zwischen „g-Faktor“ und spezifischen Fähigkeiten sinnlos, da sich in heute allgemein anerkannten hierarchischen Intelligenzmodellen diese beiden Komponenten mit faktorenanalytischen Methoden schwerlich trennen lassen. Sehr deutlich wird dies z. B. im BIS-Modell: Hier wird weitgehend offengelassen, ob der „g-Faktor“ der Intelligenz eher als Sammelvariable spezifischer Fähigkeiten oder als eigenständige Größe verstanden wird.

Zu beachten ist schließlich auch, daß durch den Blick auf die Prognose (=kriteriumsbezogene Validität) die Erklärung (=Konstruktvalidität) nicht vernachlässigt werden darf. Zur Illustration kann ein Beispiel von Schmidt (1992; der Reanalyse liegt eine Studie von Schmidt, Hunter & Outerbridge, 1986, zugrunde) dienen, in dem die Wirkungen von Intelligenz und Berufserfahrung auf Berufskennntnisse, die praktische Leistung in Arbeitsproben und schließlich auf die Leistungsbeurteilung untersucht wurde. Als Analysegrundlage für das in Abbildung 6 dargestellte Pfaddiagramm diente eine

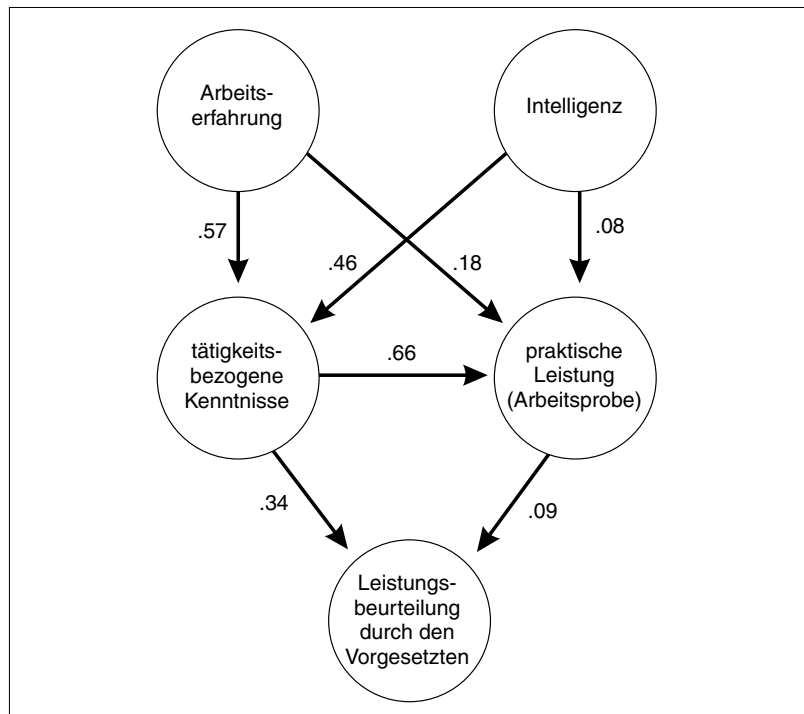


Abbildung 6:

Ein pfadanalytisches Modell der Leistung und Leistungsbeurteilung (nach Schmidt, 1992, p. 1179)

Die strenge Dichotomie „Erfassung fundamentaler Globalfähigkeiten“ vs. „berufsrelevante Spezialfähigkeiten“ ist letztlich nicht haltbar.

Die Prognosequalität eines Prädiktors gibt ohne weitergehende Untersuchungen wenig Aufschluß über Ursachenzusammenhänge.

Nachweis für die Auswirkung der Intelligenz auf die Vorgesetztenbeurteilung

Fachkenntnisse haben großen Einfluß auf die Urteilsbildung des Vorgesetzten.

Es gibt drei Varianten von Wissenstests: Fachkenntnistests, Tests des praktischen oder impliziten Wissens sowie situative Aufgaben.

metaanalytisch generierte Korrelationsmatrix der fünf Variablen. Die Pfadkoeffizienten zeigen, daß der Haupteinfluß der Intelligenz auf die Arbeitsleistung nur indirekt zustande kommen kann, nämlich über den besseren Erwerb tätigkeitsbezogener Kenntnisse. Zusätzlich basiert nach diesem Pfadmodell die Leistungsbeurteilung durch die Vorgesetzten in stärkerem Maße auf den Berufskennntnissen der Mitarbeiter als auf ihren praktischen Leistungen.

2.2.2 Spezielle kognitive Fähigkeiten

2.2.2.1 Allgemeines Wissen und Fachwissen

Fachkenntnisse, verstanden als Wissen über Fakten, Abläufe und Zusammenhänge innerhalb der eigenen Berufstätigkeit, gehören zu den wichtigsten Voraussetzungen beruflichen Erfolgs und deshalb auch zu seinen validesten Prädiktoren. Diesem Sachverhalt entspricht das hohe Gewicht, das den Fachkenntnissen für die Einschätzung der Mitarbeiterleistung durch Vorgesetzte zukommt. Das in Abbildung 6 wiedergegebene pfadanalytische Modell weist den Fachkenntnissen große Bedeutung für die Urteilsbildung des Vorgesetzten zu: ihr Gewicht übertrifft das der Leistung in praktischen Arbeitsproben bei weitem. Wie auch Borman, Hanson, Oppler, Pulakos und White (1993) zeigen konnten, nehmen die Fachkenntnisse eine Mediatorfunktion zwischen Intelligenz und Leistungsbeurteilung ein. Während Fachkenntnisse wie auch allgemeines Wissen in den vorausgegangenen Jahrzehnten eher gering geschätzt wurden, finden sie in neuerer Zeit wieder Zuwendung.

Wie Salgado (1999) darlegt, können drei Arten von Meßverfahren als Tests des Fachwissens angesehen werden: *Fachkenntnistests* (job knowledge tests) im engeren Sinne, *Tests des praktischen oder impliziten Wissens* (tacit knowledge tests) sowie *situative Aufgaben* (situational judgement tests). Für schriftliche Fachkenntnistests errechneten Dye, Reck und McDaniel (1993) durchschnittliche korrigierte Validitäten von $r = .45$ (Kriterium Berufsleistung) und $r = .47$ (Kriterium Trainingsleistung). Ihrer Metaanalyse liegen 502 Validitätskoeffizienten und ein Stichprobenumfang von 363528 Personen zugrunde. Als Moderatoren der Validität erwiesen sich Aufgabenkomplexität und die Ähnlichkeit zwischen Test und Arbeitstätigkeit. Bei geringer Komplexität beträgt die Validität $r = .39$ für Berufsleistung und $r = .46$ für Trainingsleistung, während sie bei hoher Komplexität auf $r = .57$ für beide Kriterien steigt. Stärker noch ist die Auswirkung des Moderators Ähnlichkeit: Bei geringer Ähnlichkeit zwischen Arbeitstätigkeit und Test beläuft sich die Validität auf $r = .35$ (Berufsleistung) bzw. $r = .46$ (Trainingsleistung), bei hoher Ähnlichkeit dagegen auf $r = .62$ und $.72$. Die Methode der Wahl scheint also die Entwicklung von Fachkenntnistests zu sein, die der Arbeitstätigkeit sehr ähnlich sind.

Tests des impliziten Wissens oder auch der „praktischen Intelligenz“ wurden vor allem von Sternberg und Wagner (1993) konzipiert und propagiert. Sternberg und Wagner sehen darin eine der „theoretischen“ oder „akademischen“ Intelligenz gegenüberzustellende Art der Befähigung, die sich dadurch auszeichnen soll, daß sie prozeduraler Natur ist, den Zielen entspricht, die Menschen erreichen wollen, und ohne wesentliche Hilfe durch andere zustande kommt. Die Aufgaben sehen typischerweise so aus, daß arbeitsbezogene Situationen geschildert und jeweils eine Reihe von Fragen dazu gestellt werden. Nach Sternberg (1997) liegt die Validität zwischen .20 und .40. In einer Studie von Sue-Chan, Latham und Evans (1997, zitiert nach Salgado, 1999) hatte *tacit knowledge* bei der Prognose des Ausbildungserfolgs von Krankenschwestern keine inkrementelle Validität über die allgemeine Intelligenz hinaus.

Die dritte Variante von berufsbezogenen Wissenstests sind situative Aufgaben, ähnlich den situativen Interviewfragen (Latham, Saari, Pursell & Campion, 1980), allerdings in schriftlicher Vorgabe. Motowidlo und Tippins (1993), von denen dieser Verfahrenstyp als *low fidelity simulation* bezeich-

net wird, fanden eine Validität von $r = .28$. Pulakos und Schmitt (1996) fanden Korrelationen situativer Aufgaben von $r = .20$ mit Intelligenztests, wohingegen diese von McDaniel, Finnegan, Morgeson, Campion und Braveman (1997, zitiert nach Salgado, 1999) auf $r = .53$ beziffert wird. Als Moderator der Korrelationshöhe machten sie die Durchführung einer Arbeitsanalyse aus: Während arbeitsanalysebasierte Aufgaben eine Korrelation von $r = .68$ zu Intelligenztests aufwiesen, lag diese bei Aufgaben ohne Arbeitsanalyse lediglich bei $.29$. Damit haben wir das merkwürdige Phänomen vor uns, daß ausgezeichnet arbeitsplatzähnliche Testaufgaben zu einem höheren Anteil ihrer Validität auf allgemeiner Intelligenz basieren und folglich geringere Aussicht auf inkrementelle Validität aufweisen. Hier hat die weitere Forschung noch für Konstruktaufklärung zu sorgen.

Aus den bisherigen Erörterungen sollte erkennbar geworden sein, daß Intelligenz die Basis des Fachwissens darstellt, etwa in dem Sinne, daß sie das Potential zum Erwerb von Kenntnissen bereitstellt. Dies gilt natürlich nicht nur für Fachkenntnisse, sondern für Kenntnisse oder Wissen ganz allgemein. Vermutlich liegt hierin auch der wichtigste Grund dafür, daß der Wortschatz eines Menschen einen passablen Schätzwert für seine allgemeine Intelligenz abgibt, sowie für die hohe Korrelation ($r = .50$) zwischen Intelligenz und Schulleistungen. Auch allgemeine Wissenstests sind deshalb zu den kognitiven Fähigkeitstests zu rechnen. Naheliegenderweise ist ihr Bezug zur Berufsleistung geringer als der von Fachkenntnistests. Ein Beispiel ist der Differentielle Wissenstest (DWT) von Jäger (1969). Er besteht aus 11 Subtests, die sich auf verschiedene Wissensgebiete beziehen (Sport, Geldwesen, Politik, Technik, Physik/Chemie, Biologie, Erdkunde, Geschichte, Literatur, Kunst, Musik). Das Profil eines Testteilnehmers gibt Aufschluß über dessen Kenntnisschwerpunkte (und -lücken) bzw. über die Ausprägung seiner Allgemeinbildung. Die Testergebnisse enthalten sowohl Tätigkeits- wie Interessenkomponenten und eignen sich deshalb relativ gut zu Zwecken der Berufsberatung. Andere Tests des Allgemeinwissens sind direkt als Subtests in Intelligenztests integriert, beispielsweise im Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene (HAWIE-R, Tewes, 1991).

2.2.2.2 Aufmerksamkeit und Konzentration

Das psychologische Konstrukt „Aufmerksamkeit“ beschreibt „die auf die Beachtung eines Objekts (Vorgangs, Gegenstands, Idee usw.) gerichtete Bewußtseinshaltung, durch die das Beobachtungsobjekt apperzipiert [d.h. ‘bewußt’ wahrgenommen] wird“ (Dorsch, Häcker & Stapf, 1994, S. 69). „Konzentration“ bezeichnet hingegen eine leistungsbezogene, kontinuierliche Reizselektion, bei der die Aufmerksamkeit auf relevante Stimuli beschränkt wird, während irrelevante Stimuli abgeschirmt werden (Brickenkamp, 1994). Eine herausgehobene eignungsdiagnostische Bedeutung erhalten die beiden Merkmale bei beruflichen Tätigkeiten mit hochgewichteten Sicherheits- und Prüfbedingungen. Dazu zählen z. B. Tätigkeiten mit kursorischer Korrekturlesung (z. B. Korrektor im Verlagswesen) oder Datenprüfungen (z. B. EDV-Operatoren in Atomkraftwerken). Genauso zählen hierzu aber auch Fließbandarbeiten, bei denen eine Qualitätskontrolle von industriellen Produkten unter Zeitdruck erfolgen muß. Ein großes Anwendungsgebiet sind zusätzlich Verkehrstauglichkeitsprüfungen.

Das im deutschen Sprachraum am häufigsten eingesetzte Meßinstrument für Aufmerksamkeit und Konzentration dürfte der „Aufmerksamkeits-Belastungs-Test d2“ von Brickenkamp (1994; vgl. aber auch Moosbrugger & Heyden, 1998) sein. Er erfaßt Tempo und Sorgfalt des Arbeitsverhaltens bei der Unterscheidung ähnlicher visueller Reize. In Kasten 5 ist ein Testauszug dargestellt.

Intelligenz stellt die Basis des Fachwissens dar, indem sie das Potential zum Erwerb von Kenntnissen bereitstellt.

Allgemeine Wissenstests sind zur Gruppe der kognitiven Fähigkeitstests zu zählen.

Definitionen von Aufmerksamkeit und Konzentration

Auszug aus dem Aufmerksamkeits-Belastungs-Test d2

Konzentration ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für gute Leistungen in Fähigkeitstests.

Spezielle kognitive Fähigkeiten: Teilkonstrukte der Intelligenz oder Mischungen aus Grundfähigkeit und Fertigkeit oder Wissen?

Der ABAT-R: Eine Mischform zwischen Konstrukt- und Simulationsansatz

Kasten 5:

Auszug aus dem Aufmerksamkeits-Belastungs-Test d2 von Brickenkamp (1994)

Testmaterial (Auszug):

" " ' " " ' ' " ' ' "
 d p d d d d p d d p d d d d p p
 ' ' " " " ' ' " " "

Instruktion (verkürzt):

Aus einer Reihe ähnlicher Zeichen ist innerhalb eines knapp bemessenen Zeitrahmens (20 Sekunden) jedes d, das mit insgesamt zwei Strichen versehen ist, „so schnell wie möglich – aber natürlich auch ohne Fehler“ durchzustreichen.

Nach einigen Kontroversen zur besten Erfassung der Testleistung (vgl. zusammenfassend Leitner, 1998) stellte Brickenkamp 1994 in der 8. Auflage des Verfahrens den sog. KL-Wert vor (Differenz aus der Anzahl richtiger Kennzeichnungen und der Anzahl falscher Kennzeichnungen), der seines Erachtens ein ausgewogenes und reliables Maß für Sorgfalt und Schnelligkeit darstellt.

Der Zusammenhang des d2-Ergebnisses mit dem Ergebnis der Fahrprüfung konnte in mehreren Studien zur Verkehrstauglichkeit von Kraftfahrern nachgewiesen werden (vgl. für einen Überblick zu den Validitätsstudien Brickenkamp, 1994). Andere berufliche eignungsdiagnostische Untersuchungen sind selten und durch den beruflichen Wandel zum Teil veraltet (Untersuchungen zu Fernsehprüfern, Locherinnen und Datentypistinnen).

Trotz der großen Anwendungshäufigkeit (vgl. Schorr, 1995) ist allerdings letztlich noch immer nicht geklärt, aus welchen basalen Fähigkeiten sich die d2-Leistung zusammensetzt. Die in diesem Zusammenhang relativ niedrige Korrelation von maximal .4 mit kognitiven Fähigkeitstests (vgl. den Überblick bei Brickenkamp, 1994) stützt die These, daß Konzentration anscheinend eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für gute Leistungen in Fähigkeitstests ist. In neueren Untersuchungen wird versucht, das durch den Konzentrationstest erfaßte Konstrukt durch Modifikation der Reizvorlage (Schmidt-Atzert & Bühner, 1997) und genauere Analyse der auftretenden Fehlertypen (Schmidt-Atzert & Bühner, 1998) weiter aufzuklären.

2.2.2.3 Sonstige Leistungsverfahren

Unter speziellen kognitiven Fähigkeiten werden zum einen Teilkonstrukte der Allgemeinen Intelligenz verstanden, also beispielsweise sprachliche Fähigkeiten oder räumliches Vorstellungsvermögen. Zum anderen werden mit diesem Begriff Fähigkeiten bezeichnet, wie sie in bezug auf Tätigkeitsanforderungen in Erscheinung treten. Dabei handelt es sich oft um eine Mischung aus Grundfähigkeit und Fertigkeit oder Wissen. Die zweite Begriffsverwendung ist besonders dort verbreitet, wo das Meßverfahren und dessen praktische Verwendung im Vordergrund steht. Ein Beispiel hierfür ist der „Mannheimer Test zur Erfassung des physikalisch-technischen Problemlösens (MTP)“ von Conrad, Baumann und Mohr (1980), der zur Auswahl von Auszubildenden in technisch-handwerklichen Berufen eingesetzt werden kann.

Ein Beispiel aus dem Bereich der kaufmännischen Berufe ist der Allgemeine Büroarbeitstest (ABAT-R) von Lienert und Schuler (1994). Der ABAT-R verbindet den Konstruktansatz mit dem Simulationsansatz der Eignungsdiagnostik, er kann also sowohl als Test wie auch als Arbeitsprobe angesehen werden. Auf der „Oberfläche“ der Messung werden Fertigkeiten erfaßt, wie sie für Bürotätigkeiten erforderlich sind (z. B. Kategorisierungen vornehmen). Sie entsprechen den Grundanforderungen in Büroberufen – wie Sekretariats-, Verwaltungs- und kaufmännische Tätigkeit –, die rasche und

qualitätsorientierte Arbeitsweise vorsehen, wobei ein Großteil der Arbeitszeit mit dem Sichten, Vergleichen, Kategorisieren und Kontrollieren von Information in verbaler und numerischer Form verbracht wird. „Hinter“ diesen Prozessen stehen generelle kognitive Fähigkeiten, wie sie auch mit klassischen Intelligenztests gemessen werden. So konnten insbesondere die Validitätsstudien von Schmidt (1993) am Berliner Arbeitsamt vier Faktoren nachweisen, die im Berliner Intelligenzstrukturmodell (Jäger, 1984; vgl. Abschnitt 2.2.1.1) zu den Kernfaktoren geistiger Leistung zählen: Verarbeitungskapazität, Bearbeitungsgeschwindigkeit, verbale Fähigkeiten und numerische Fähigkeiten.

Der ABAT-R besteht aus folgenden sechs Subtests:

- Kundenbriefe-Sortieren
- Adressen-Prüfen
- Summen-Prüfen
- Rechtschreibung-Korrigieren
- Textaufgaben-Lösen
- Zeichen-Setzen

Ein Auszug aus dem Subtest *Kundenbriefe-Sortieren* wird in Abbildung 7 vorgestellt. Die Aufgabe besteht in einer Mehrfachkategorisierung, die unter Zeitbegrenzung vorzunehmen ist.

Der ABAT-R als Beispiel für einen Leistungstest aus dem Bereich kaufmännischer Berufe

Kundenbriefe-Sortieren

1. Kartei: Alphabet

Aa-Al 1	Am-Az 2	Ba-Bi 3	Bj-Br 4	Bs-Bz 5	Ca-Cz 6	Da-Dk 7	DI-Dz 8	Ea-Ek 9	El-Ez 10
Fa-Fr 11	Fs-Fz 12	Ga-Go 13	Gp-Gz 14	Ha-Hj 15	Hk-Hz 16	Ia-Iz 17	Ja-Jz 18	Ka-Ko 19	Kp-Kz 20
La-Le 21	Lf-Lz 22	Ma-Me 23	Mf-Mo 24	Mp-Mz 25	Na-Nk 26	Ni-Nz 27	Oa-Oz 28	Pa-Pq 29	Pr-Pz 30
Qua-Quz 31	Ra-Rz 32	Sa-Si 33	Sj-Ss 34	St-Sz 35	Ta-Ti 36	Tj-Tz 37	U-V 38	Wa-Wz 39	X-Y-Z 40

2. Kartei: Branche

Lebensmittel L	Technik T	Behörden B
-------------------	--------------	---------------

3. Kartei: Datum

1. Vierteljahr I	2. Vierteljahr II	3. Vierteljahr III	4. Vierteljahr IV
---------------------	----------------------	-----------------------	----------------------

	1.	2.	3.		1.	2.	3.
1. Fuester, Vermessungsamt, 15.09.				19. Kloeters, Klimaanlagen, 10.02			
2. Hack, Flugzeugbau, 04.01.				20. Luetgens, Oberschulamt, 01.08.			
3. Timmermann, Feinkost, 21.12.				21. Meyerhoot, Metzgerei, 18.10.			
...							

Abbildung 7:

Auszug aus dem Revidierten Allgemeinen Büroarbeitstest (ABAT-R) von Lienert und Schuler (1994)

Für den ABAT-R wurden möglicherweise aufgrund seines „Doppelcharakters“ relativ hohe Validitätskoeffizienten ermittelt; für die Vorgängerversion ABAT errechnete Lienert – allerdings an teilweise kleinen Stichproben – Validitäten bis $r = .71$.

Parallel- und Retestreliabilität des ABAT-R betragen $r = .79$ bzw. $r = .83$. Im Rahmen der Retestdurchführung nach einer Zeitspanne von acht Wochen wurde auch der Übungsgewinn festgehalten, den die Testteilnehmer erzielten. Er betrug ca. .4 bzw. .7 Standardabweichungen bei Vorgabe der Parallelversion bzw. der gleichen Testversion. Bei wiederholter Testanwendung ergibt sich daraus eine Spanne der Unsicherheit, wenn nicht bekannt ist, ob der Proband schon einmal Testteilnehmer war. Dies ist allerdings ein Problem sämtlicher Tests und auch aller übrigen eignungsdiagnostischen Verfahren. Da es selten untersucht wird, fehlen entsprechende Veränderungswerte für wiederholte Teilnahme gewöhnlich in den Testbeschreibungen.

2.2.3 Allgemeine Persönlichkeitskonstrukte

Zunächst soll wieder ein allgemeines Modell vorgestellt werden. Im Gegensatz zum Intelligenzbereich ist diese Darstellung allerdings nicht als exemplarisch zu bezeichnen, da das vorgestellte Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit im Bereich der strukturtheoretischen Ansätze im Laufe des letzten Jahrzehnts eine Hegemonialstellung erreicht hat.

2.2.3.1 Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit

Der Streit, über wie viele und welche Faktoren die nicht-kognitive Persönlichkeitsstruktur eines Menschen ausreichend beschrieben wird, wird schon lange ausgetragen (vgl. als Beispiel die Kommentierung des Artikels von Goldberg, 1993, im *American Psychologist*). In neueren Studien konnten allerdings gehäuft fünf abstrakte Faktoren nachgewiesen werden, die eine hinreichende Robustheit aufzuweisen scheinen. Bemerkenswert ist die Konvergenz ganz unterschiedlicher Forschungsansätze: So fanden sich ähnliche Befunde in lexikalischen Ansätzen, in faktorenanalytischen Reanalysen und in interkulturellen Vergleichsstudien (vgl. als Übersicht Digman, 1990, oder Goldberg, 1993). In Kasten 6 ist eine grobe Charakterisierung der fünf Faktoren (auch kurz „Big5“ genannt) wiedergegeben.

Kasten 6:

Charakterisierung der Faktoren des Big5-Modells (in Anlehnung an Schuler, 1996)

Extraversion
gesellig, gesprächig, großzügig, bestimmt, dominant, aktiv, impulsiv
Neurotizismus (Gegenpol: <i>Emotionale Stabilität</i>)
ängstlich, deprimiert, verlegen, emotional, leicht verärgert, besorgt, unsicher
Verträglichkeit
freundlich, höflich, flexibel, vertrauensvoll, kooperativ, tolerant, versöhnlich, weichherzig
Gewissenhaftigkeit
verlässlich, sorgfältig, verantwortungsbewußt, planvoll, organisiert, leistungsorientiert, ausdauernd
Offenheit für Erfahrungen (auch <i>Intellekt</i> oder <i>Kultiviertheit</i> genannt)
einfallsreich, kultiviert, originell, vielseitig, intellektuell, aufgeschlossen, ästhetikbetont

Das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit hat eine Hegemonialstellung im Bereich der allgemeinen Persönlichkeitseigenschaften erreicht.

Charakterisierung der Faktoren des Big5-Modells

Allerdings ist auch diese sehr abstrakte Faktorencharakterisierung nicht allgemein in der Fachwelt akzeptiert. So beschäftigen sich beispielsweise alle Beiträge in einem Sonderheft des *European Journal of Personality* (Heft 4, Band 8, 1994) einzig mit der Charakterisierung des Faktors „Offenheit für Erfahrungen“. Zum jetzigen Zeitpunkt kann das Big5-Modell deshalb nur als grober Orientierungsrahmen für angewandte Forschung dienen.

Während im angloamerikanischen Sprachraum bereits einige Big5-Verfahren entwickelt wurden, ist bisher (Stand: Frühjahr 2000) nur eine Kurzform des NEO-PI-R von Costa und McCrae (1992), der NEO-FFI, noch ohne adäquate Normierung ins Deutsche übersetzt und regulär veröffentlicht worden (Borkenau & Ostendorf, 1993). In Kasten 7 sind einige Items des NEO-FFI wiedergegeben.

Kasten 7:

Einige Items des NEO-FFI (Borkenau & Ostendorf, 1993)

Extraversion
<ul style="list-style-type: none"> • Ich habe gerne viele Leute um mich herum. • Ich habe oft das Gefühl, vor Energie überzuschäumen.
Neurotizismus
<ul style="list-style-type: none"> • Ich fühle mich anderen oft unterlegen. • Ich empfinde selten Furcht oder Angst. (negativ gepolt)
Verträglichkeit
<ul style="list-style-type: none"> • Ich versuche zu jedem, dem ich begegne, freundlich zu sein. • Manche Leute halten mich für selbstsüchtig und selbstgefällig. (negativ gepolt)
Gewissenhaftigkeit
<ul style="list-style-type: none"> • Ich halte meine Sachen ordentlich und sauber. • Ich vertrödele eine Menge Zeit, bevor ich mit einer Arbeit beginne. (negativ gepolt)
Offenheit für Erfahrungen
<ul style="list-style-type: none"> • Ich probiere oft neue und fremde Speisen aus. • Wenn ich Literatur lese oder ein Kunstwerk betrachte, empfinde ich manchmal ein Frösteln oder eine Welle der Begeisterung.

Einige Items des NEO-FFI

2.2.3.2 Validität allgemeiner persönlichkeitsorientierter Verfahren

Beim Einsatz von persönlichkeitsorientierten Verfahren in der Eignungsdiagnostik sind historische Parallelen zu den intelligenzbezogenen Verfahren erkennbar (vgl. Abschnitt 2.2.1.3): Nach anfänglich regem Einsatz zeigten erste systematische Sekundärstudien (z.B. Guion & Gottier, 1965) nur Validitätskoeffizienten bis maximal .3, was von den Autoren als äußerst unbefriedigend angesehen wurde. Bei allen älteren Metaanalysen fallen allerdings methodische Mängel auf:

- *Mängel der durchgeführten Studien und der verwendeten Stichproben*
Sehr viele Primärstudien wiesen Mängel auf hinsichtlich des eingesetzten Validierungsdesigns und der Stichprobenwahl. Neben einer nur teilweise repräsentativen Personenauswahl ist hier auch die Vermengung ziviler und militärischer Testanwendungen sowie eine mangelhafte Trennung hinsichtlich des ursprünglichen Zwecks der Verfahrensanwendung (Auswahl vs. Screening) zu nennen.
- *Mängel der erhobenen Konstrukte*
In der Zusammenschau wurden allgemeine Konstrukte, die über ursprünglich für psychopathologische Zielgruppen optimierte Meßverfahren erhoben wurden, gleichgestellt mit sehr spezifischen, berufsbezogenen Konstrukten,

Ältere Metaanalysen zur Validität von Persönlichkeitseigenschaften weisen methodische Mängel auf.

die sich nur auf schmale, relativ eindeutig definierte Verhaltensausschnitte beziehen.

- *Wahl der Kriterien*

Bei den verwendeten Kriterien wurde nicht zwischen globalen und spezifischen Variablen unterschieden; eine Abstufung nach ihrer Zentralität für Berufserfolg fand nicht statt.

- *mangelhafte theoretische Verbindung zwischen Konstrukten und Kriterien*

In vielen Studien wurden die Persönlichkeitsverfahren im Sinne einer „Breitbandanwendung“ auch zu inhaltlich eindeutig unabhängigen Kriterien in Beziehung gesetzt und die gefundenen Nullkorrelationen dann fälschlicherweise als aussagekräftig interpretiert.

- *Schwächen der angewendeten metaanalytischen Technik*

Bei den eingesetzten frühen metaanalytischen Verfahren wurde häufig über Persönlichkeitsdimensionen, Berufe und Kriterien ohne gleichzeitige Moderatoranalysen generalisiert.

In der Forschungsliteratur zur Eignungsdiagnostik ist spätestens ab 1973 ein nachlassendes Interesse an Persönlichkeitsverfahren zu verzeichnen, was neben der enttäuschenden Befundlage auch mit der Interaktionismusdebatte in der Differentiellen Psychologie (wie bereits erwähnt veröffentlichte Mischel 1968 sein Buch „*Personality and assessment*“), der „civil rights act“-Festschreibung (vgl. z. B. Arvey, 1979) und der zunehmenden Sensibilisierung für Eingriffe in die Privatsphäre (Anastasi, 1985) erklärt werden kann. Wie bereits angedeutet, fokussierte sich u.a. als Konsequenz daraus das Interesse in der beruflichen Eignungsdiagnostik zunehmend auf simulationsorientierte Verfahren, prototypisch umgesetzt im „Assessment Center“-Ansatz (vgl. Kapitel 6).

Das neu erwachte Interesse Anfang der Neunziger Jahre läßt sich zum einen direkt mit der Rehabilitation strukturtheoretischer Persönlichkeitsmodelle in Gestalt des „Big5-Modells“ erklären. Zum anderen wiesen methodisch vorbildlich durchgeführte Einzelstudien die inkrementelle Validität von Persönlichkeitsvariablen für bestimmte Leistungskriterien nach (hier ist an erster Stelle die Untersuchung von Hough, Eaton, Dunnette, Kamp & McCloy, 1990, beim amerikanischen Militär zu nennen).

Neuere Metaanalysen (Barrick & Mount, 1991; Salgado, 1997; Tett, Jackson & Rothstein, 1991) nehmen direkt Bezug auf das Fünf-Faktoren-Modell. Die Big5-Struktur dient bei diesen Studien als konzeptionelles Schema, in das die Primärstudien, deren Konstruktdefinitionen von denen der „Big 5“ abweichen, post hoc integriert wurden. Allerdings ergeben sich im direkten Vergleich sehr widersprüchliche Befunde. Eine Ergebnisübersicht ist in Tabelle 1 zusammengestellt. Zu berücksichtigen ist dabei, daß die Analysen auf unterschiedlichen Primärstudienstichproben basieren: Barrick und Mount (1991) berücksichtigten praktisch alle Studien, derer sie habhaft werden konnten. Tett et al. (1991) beschränkten sich auf Studien, die eine hypothesenprüfende Zielstellung verfolgten, und ließen rein explorative Studien (Korrelation von Testbatterie A mit Kriteriumssammlung B und post hoc-Interpretation der Signifikanzen) aus. Salgado (1997) schließlich berücksichtigte nur Studien, die in Staaten der Europäischen Union durchgeführt wurden.

Festzuhalten bleibt hier also, daß unterschiedliche Metaanalysen zu demselben Thema zu ganz verschiedenen Ergebnissen führen können. Die Details der Studien helfen hier wesentlich weiter (vgl. auch Hossiep, Paschen & Mühlhaus, 2000):

- Die post hoc-Einordnung der ursprünglichen Konstrukte in das Big5-Schema ist wegen der Unschärfe der Zordnungsregeln und der damit verbundenen geringen Konvergenz der Einzelmessungen als eher kritisch zu betrachten.
- Nachgewiesene Moderatoren für die gefundenen Validitätskoeffizienten sind neben den Persönlichkeitsfaktoren zusätzlich die Art der berücksich-

Neuere Metaanalysen nehmen direkten Bezug auf das Fünf-Faktoren-Modell.

Nachgewiesene Validitätsmoderatoren: Art der Eigenschaften, des Berufs, des Kriteriums

tigten Leistungskriterien sowie die untersuchten Berufe. Alle drei Analysen können hier nur mit exemplarischen Befunden aufwarten, die große Unterschiede aufzeigen.

- Auch nach einer detaillierten Moderatorenanalyse (besonders ausführlich z. B. bei Tett et al., 1991) verbleibt noch eine große unaufgeklärte Restvarianz. Dies weist daraufhin, daß die Heterogenität der verwendeten Primärstudien einen zusätzlichen Einfluß auf die gefundenen Validitätskoeffizienten ausübt.

Tabelle 1:

Ergebnisse neuerer Metaanalysen zur kriteriumsbezogenen Validität von allgemeinen Persönlichkeitsvariablen

Studien	Barrick & Mount (1991)	Tett et al. (1991)	Salgado (1997)
Big5-Dimension	korrigierte Val ^a	korrigierte Val ^b	korrigierte Val ^c
Extraversion	.13	.16	.08
Neurotizismus	-.08	-.22	-.13
Verträglichkeit	.07	.33	.01
Gewissenhaftigkeit	.22	.18	.15
Offenheit für Erfahrungen	.04	.27	.06

a: Analyse basiert auf Tabelle 3 aus Barrick & Mount (1991): Berücksichtigt wurden zwischen 91 und 141 Koeffizienten basierend auf einer Gesamtstichprobe zwischen 15939 und 31211 Personen. Die Koeffizienten wurden hinsichtlich Varianzeinschränkungen, Prädiktor- und Kriteriumsreliabilität korrigiert.

b: Darstellung basiert auf Tabelle 5 aus Tett et al. (1991). Berücksichtigt wurden zwischen 4 bis 15 Koeffizienten basierend auf einer Gesamtstichprobe zwischen 280 und 2302 Personen. Die Koeffizienten wurden nur hinsichtlich Prädiktor- und Kriteriumsreliabilität korrigiert.

c: Darstellung basiert auf Tabelle 1 in Salgado (1997). Berücksichtigt wurden zwischen 18 und 32 Koeffizienten basierend auf einer Gesamtstichprobe zwischen 2722 und 3877 Personen. Die Koeffizienten wurden hinsichtlich Varianzeinschränkungen, Prädiktor- und Kriteriumsreliabilität korrigiert.

Die vorliegenden Metaanalysen scheinen zum jetzigen Zeitpunkt noch zu stark über vorhandene systematische Einflüsse zu generalisieren. Möglicherweise müssen noch einige Jahre vergehen, bis genügend Primärstudien mit direkten Big5-Messungen für eine metaanalytische Aggregation vorhanden sind. So könnte zumindest ein großer Unsicherheitsfaktor (die post hoc-Zuordnung von Persönlichkeitsskalen) ausgeschaltet werden.

Als Abschluß soll beispielhaft die Studie von Stewart (1996) berichtet werden, die sehr anschaulich die Kriterienabhängigkeit der Validität ganz bestimmter Persönlichkeitsmerkmale aufzeigt.

2.2.3.3 Kriteriumsabhängige Validität von Persönlichkeitseigenschaften

Stewart (1996) greift für seine Studie auf die Theorie von Gray (1973) zurück (vgl. auch Asendorpf, 1996). Dieser wiederum führt die von Eysenck (1967) aufgestellte ARAS-Theorie weiter. Danach unterscheiden sich extravertierte und introvertierte Personen nach dem Ausprägungsgrad ihres Verhaltensaktivierungssystems („behavioral activation system“): Extravertierte weisen ein niedriges internes Aktivitätsniveau auf und suchen ihre Umgebung aktiv nach Reizen ab, die dieses Niveau steigern können. Sie sollten also wesentlich empfänglicher für externe Bekräftigungen sein als introvertierte Personen.

Ergebnis dreier konkurrierender Metaanalysen zur kriteriumsbezogenen Validität von allgemeinen Persönlichkeitsvariablen

Die vorliegenden Metaanalysen scheinen noch zu stark über vorhandene systematische Einflüsse zu generalisieren.

Wird der Zusammenhang zwischen Extraversion und Berufserfolg moderiert durch die Art des bestehenden Gratifikationssystems?

Eine einfache Inspektion der Korrelationsmatrix zeigt keinen Zusammenhang zwischen Extraversion und den Berufserfolgsvariablen.

Erst eine moderierte Regressionsanalyse offenbart die bestehende Interaktion zwischen Extraversion und der Art des Belohnungssystems.

Stewart leitet aus diesen grundsätzlichen Annahmen die Hypothese ab, daß der Zusammenhang zwischen Extraversion und Berufserfolg unter anderem moderiert wird durch die Art des bestehenden Gratifikationssystems des Unternehmens für berufliche Leistungen: Es sollte sich nur ein Zusammenhang zwischen Extraversion und beruflichen Leistungsdaten ergeben, wenn diese Leistungselemente explizit belohnt werden. Kein bzw. nur ein geringer Zusammenhang sollte hingegen mit nichtbelohnten Leistungsaspekten bestehen. Die Persönlichkeitseigenschaft „Gewissenhaftigkeit“ sollte im Kontrast dazu unabhängig vom Belohnungssystem einen durchweg positiven Zusammenhang mit Berufserfolgsvariablen aufweisen.

Zur Überprüfung dieser Hypothesen untersucht Stewart 152 Außendienstmitarbeiter einer politischen Interessenvertretung für Unternehmen. Aufgabe dieser Mitarbeiter ist zum einen die Akquisition neuer Mitglieder für den Dachverband, zum anderen aber auch die Erneuerung laufender Mitgliedsverträge. 77 Personen gehörten Abteilungen an, in denen die Akquisition von neuen Mitgliedern belohnt wurde, während 75 Personen zu Abteilungen gehörten, in denen die Kundenbewahrung explizit gratifiziert wurde.

Die Ausprägung von Extraversion und Gewissenhaftigkeit wurde über entsprechende Skalen des NEO-PI-R erfaßt. Als Leistungsdaten wurde der Prozentsatz der betreuten Mitgliedschaftserneuerungen sowie die Anzahl der angeworbenen Neumitgliedschaften innerhalb einer 9-Monats-Phase erhoben. Durch eine geeignete Stichprobenziehung und durch die Berücksichtigung der Mitgliedsanzahl im jeweiligen Bezirk des Außendienstmitarbeiters wurden geographische Einflüsse kontrolliert. In Tabelle 2 ist die Interkorrelationsmatrix der angesprochenen Variablen dargestellt.

Tabelle 2:

Interkorrelation der Variablen bei Stewart (1996) (verkürzt nach Stewart, 1996, table 1)

	Variablen	1	2	3	4	5
1	% Erneuerungen ^a	1				
2	Neue Mitglieder ^b	-.14*	1			
3	Extraversion	.10	.01	1		
4	Gewissenhaftigkeit	.11	.17*	.35**	1	
5	Belohnungssystem ^c	.01	.07	-.14*	.00	1

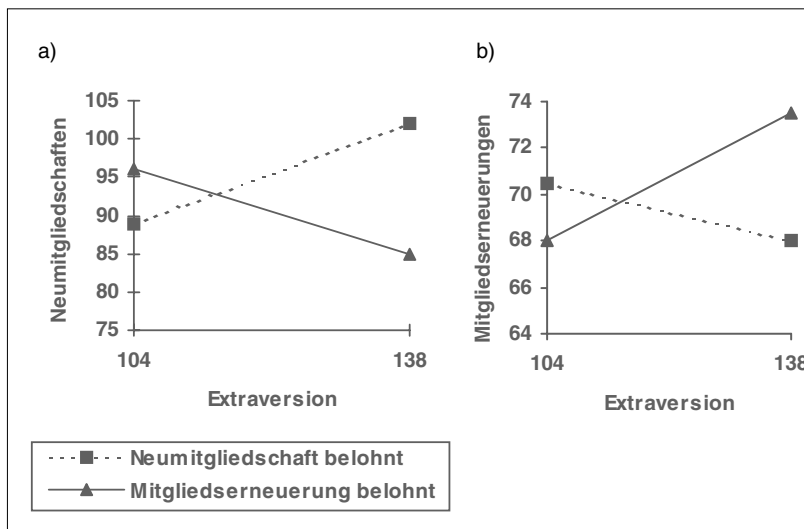
*p<.05 (einseitig); **p<.01 (einseitig)

a: Prozentsatz von Mitgliedschaftserneuerungen

b: Anzahl neugeworbener Mitglieder

c: Dummykodierung der jeweils gratifizierten Leistungsvariable

Bei alleiniger Analyse der Korrelationsmatrix scheint Extraversion mit keiner der Leistungsvariablen zusammenzuhängen (nichtsignifikante $r = .10$ und $r = .10$), während Gewissenhaftigkeit zumindest für die Anzahl neuakquirierter Mitglieder einen signifikanten positiven Zusammenhang aufweist ($r = .10$). Die hypothetisierte Interaktion zwischen Extraversion und Art des Belohnungssystems läßt sich erst über eine moderierte Regressionsanalyse überprüfen (vgl. Stewart, 1996, table 2; vgl. für die Technik der moderierten Regressionsanalyse z.B. Jaccard, Turrissi & Wan, 1993): Hier zeigt sich, daß bei Extraversion nur der Interaktionsterm „Extraversion x Belohnungssystem“ eine substantielle Varianzaufklärung bei der Vorhersage beider Berufserfolgsvariablen leistet. Als Interpretationshilfe sind in Abbildung 8 die Regressionsdiagramme dargestellt.

**Abbildung 8:**

Regressionsdiagramme zu den abhängigen Variablen in der Stewart (1996)-Studie

Es zeigt sich also: Der Zusammenhang zwischen einer Persönlichkeitsvariable (Extraversion) und Berufserfolgsindikatoren (Neumitgliedschaften, Mitgliedserneuerungen) wird moderiert durch eine Kontextvariable (organisationales Belohnungssystem). Dieser komplexere Zusammenhang würde bei einer einfachen Korrelationsinspektion verborgen bleiben.

Diese Darstellung ist nur exemplarisch, da das organisationale Belohnungssystem sicherlich nicht der einzige (und vielleicht auch nicht der bedeutendste) Moderator des Extraversion-Leistungs-Zusammenhangs ist. Es wird aber deutlich, was die möglichen Ursachen für die heterogenen Zusammenhangsbefunde in unterschiedlichen Berufssparten sein können.

2.2.4 Spezifische Persönlichkeitseigenschaften: locus of control

So interessant es ist, psychische Eigenschaften relativ alters- und kulturinvariant zu fünf globalen Merkmalen gruppieren zu können, und so wichtig es ist, Instrumente zur Messung dieser Merkmale als Referenzverfahren zur Verfügung zu haben – in vielen Fällen wird man sich entscheiden, differenziertere Konstrukte erfassen zu wollen. Ein Beispiel hierfür ist der 16-Persönlichkeits-Faktoren-Test nach Cattell (Schneewind & Graf, 1998), mit dem, wie der Name sagt, 16 Eigenschaften unterschieden werden (die sich auf einer „Ebene zweiter Ordnung“ zu ebenfalls fünf Faktoren zusammenfassen lassen). Ein Beispiel dafür, daß selbst innerhalb eines breiter aufgefaßten Merkmals noch weiter differenziert werden kann, ist das Leistungsmotivationsinventar (LMI, Schuler & Prochaska, 2000), mit dem 17 Teilaspekte der Leistungsmotivation unterschieden werden (die sich allerdings nur zu drei orthogonalen Faktoren gruppieren).

Aber nicht nur, um Konstrukte genauer zu beleuchten, auch im Sinne der kriteriumsbezogenen Validität kann eine Aufschlüsselung von Nutzen sein. Beispielsweise zeigte die bereits erwähnte Metaanalyse von Funke et al. (1987) zum Bereich Forschung und Entwicklung, daß zur Prognose wissenschaftlich-technischer Leistungen spezielle Persönlichkeitstests tauglicher sind – also höhere Validitäten erreichen – als allgemeine Persönlichkeitstests.

Zu den spezifischen Persönlichkeitseigenschaften, die viel Aufmerksamkeit auf sich gezogen haben, gehört das Merkmal *Kontrollüberzeugung*. Es geht unter dem Terminus *locus of control* auf die soziale Lerntheorie von Rotter (1966) zurück und bezeichnet generalisierte Erwartungen von Individuen, inwieweit ihre Verstärkung internaler (also eigener) oder externaler

Spezifische Eigenschaften erfassen möglicherweise zusätzliche Validitätsinformationen, die bei globalen Eigenschaftskonstrukten verlorengehen.

Beispielitems aus dem Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen

Kontrolle unterliegt. Eine deutschsprachige Testfassung wurde von Krampen vorgelegt, der das Merkmal *Kontrollüberzeugung* in den Rahmen eines handlungstheoretischen Modells selbstbezogener Kognitionen stellt. Neben Kontrollüberzeugungen mißt dieser Test auch *Kompetenzüberzeugungen* (FKK, Krampen, 1991). In Kasten 8 ist jeweils ein Item für jede der vier Skalen wiedergegeben, die der Test umfaßt.

Kasten 8:

Beispielitems aus dem Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (Krampen, 1991)

Skala „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“
Ich komme mir manchmal taten- und ideenlos vor.
Skala „Internalität“
Ob ich einen Unfall habe oder nicht, hängt alleine von mir und meinem Verhalten ab.
Skala „Soziale Externalität“
Ich habe das Gefühl, daß vieles von dem, was in meinem Leben passiert, von anderen Menschen abhängt.
Skala „Fatalistische Externalität“
Zufällige Geschehnisse bestimmen einen großen Teil meines Lebens und Alltags.

Zusammenhänge der vier Primärskalen des FKK (die sich auch zu zwei Sekundärskalen sowie einer Tertiärskala zusammenfassen lassen) werden vor allem zu klinischen Variablen wie Depression und psychosomatischen Beschwerden aufgezeigt. Deutliche Zusammenhänge finden sich auch mit handlungsbezogenen Parametern wie dem sozialen Engagement in der Gemeinde oder Alltagsaktivitäten älterer Menschen. Direkte Validitätsdaten zu berufsbezogenen Außenkriterien werden von Krampen nicht vorgelegt, aber es können doch erhebliche Profilunterschiede zwischen Führungskräften und Angestellten mit unselbständiger Tätigkeit sowie, etwas weniger deutlich, zwischen Arbeitern und Vorarbeitern aufgezeigt werden.

Wir sollten nicht versäumen, uns zum Abschluß dieses Abschnitts die Frage zu stellen, inwieweit es gerechtfertigt ist, Merkmale wie Leistungsmotivation und Kontrollüberzeugung als *spezifische Persönlichkeitseigenschaften* zu bezeichnen. Sie sind spezifisch in dem Sinne, daß nicht der Anspruch erhoben wird, mit einer geringen Zahl von Merkmalen „die ganze Persönlichkeit“ zu erfassen (wie mit einem Verfahren, das die „Big Five“ mißt). Ob sie spezifisch allerdings auch in dem Sinne genannt werden können, daß sie ein „kleineres“, enger abgegrenztes Merkmal umfassen, scheint dagegen fraglich: So haben die Konstruktanalysen zum LMI so vielfältige Beziehungen der Leistungsmotivation zu anderen Persönlichkeitsmerkmalen gezeigt, daß ein Verständnis der Leistungsmotivation als Ausrichtung eines großen Teils der Gesamtperson auf die Leistungsthematik nahegelegt wird. Ähnliches gilt für die Merkmale Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen. Der wesentliche Unterschied zwischen spezifischen und allgemeinen Merkmalen und den entsprechenden Testverfahren scheint also vor allem darin zu liegen, daß wir im ersteren Fall eine spezifische Perspektive einnehmen, den Fokus auf eine bestimmte Verhaltensorientierung richten, während wir in letzterem Fall an einer möglichst „ökonomischen“, breiteren Beschreibung der Persönlichkeit interessiert sind.

Kontrollüberzeugung und Leistungsmotivation sind eher spezifische Perspektiven auf Verhaltensorientierungen als spezifische Eigenschaften.

Motivation: Probleme der Begriffsklärung und Messung

2.2.5 Motivation und Interessen

Die Begriffe „Motiv“ und „Motivation“ spielen zur Erklärung des Verhaltens in der Persönlichkeitspsychologie eine ebenso große Rolle wie im Alltagsleben. Alle Versuche, Motive zu messen, haben sich jedoch mit dem Problem auseinanderzusetzen, daß wir es hier mit „hypothetischen Konstruk-

ten“ zu tun haben – mit Erklärungsbegriffen, die ein Agens als Erklärung für beobachtetes Verhalten oder Verhaltensergebnisse postulieren. Diese treibende Kraft ist als solche nicht beobachtbar, und in manchen psychologischen Theorien wird sogar angenommen, sie sei auch für das handelnde Individuum nicht erkennbar. Dies schließt eine Messung selbstverständlich nicht aus, erfordert aber jeweils den Nachweis eines (kausalen) Zusammenhangs zwischen der postulierten Triebkraft und dem Verhaltensereignis. Die Erklärung sollte möglichst nichttrivial sein – trivial wäre etwa die Erklärung sportlicher Aktivitäten durch ein Sportmotiv, nichttrivial die durch ein Leistungs-, Anerkennungs- oder Aggressionsmotiv. Naturwissenschaftliche Stringenz – wie etwa bei der Rückführung des Appetits nach einem Apfel auf einen objektiv bestimmbaren Vitaminmangelzustand – ist auch auf diesem Feld in der Psychologie schwer zu erreichen.

Lange Zeit maßgeblich für die Motivmessung war der Versuch, durch mehr oder weniger unbestimmte, aber interpretierbare Reizvorlagen die dominierenden Strebungen erkennbar zu machen. Einflußreiches Beispiel hierfür ist der Thematische Apperzeptionstest (TAT) von Murray (1943). Aus den Geschichten, die von den Probanden zu den einzelnen Bildern erzählt werden, hofft man Zugang zu Motiven und Handlungstendenzen der Person zu finden, insbesondere zu solchen Beweggründen des Handelns oder auch unerfüllten Bedürfnissen, die der Selbstzensur unterliegen. Die psychologische Funktionstheorie eines solchen *operanten* Meßverfahrens – im Unterschied zu einem *respondenten* Verfahren, etwa einem Fragebogen – ist bei Murray und seinen Nachfolgern die der *Projektion*. Ohne dieses schwierige tiefenpsychologische Konzept versuchen heutige Interpretationen auszukommen, die das Entsprechungsverhältnis von Bedürfnis und Aufforderungscharakter der Situation in den Vordergrund stellen. Schmalt und Sokolowski (1996) sprechen von „subjektiven ‚Anreiz-Landschaften‘“, die in den erzählten Geschichten entstehen. Ein Beispiel für ein Testverfahren, das nach diesem Prinzip konstruiert wurde, ist der von Heckhausen in Anlehnung an McClelland erarbeitete Leistungsmotivationstest (Heckhausen, 1963).

Legt man übliche psychometrische Qualitätskriterien an, so hat sich die These nicht bestätigt, daß Motive besser mittels operanter als mittels respondenten Verfahren meßbar seien. Ganz im Gegenteil haben sich in bezug sowohl auf die Konstruktvalidierung als auch auf die Validierung an Außenkriterien Fragebogenverfahren auch zur Messung der Motivation ganz eindeutig als überlegen erwiesen (Prochaska, 1998). Deshalb finden sich, um beim gewählten Beispielkonstrukt zu bleiben, unter den heute eingesetzten Tests zur Erfassung der Leistungsmotivation nahezu ausschließlich Verfahren vom Fragebogentypus. Beispiele hierfür sind der *Leistungs Motivations Test (LMT)* von Hermans, Petermann und Zielinski (1978), der als Teilaspekte *Leistungsstreben*, *Ausdauer und Fleiß*, *Leistungshemmende Prüfungsangst* und *Leistungsfördernde Prüfungsangst* unterscheidet, sowie das *Leistungsmotivationsinventar (LMI)* (Schuler & Prochaska, 2000), hinter dem nicht die Auffassung der Leistungsmotivation als enges separierbares Persönlichkeitsmerkmal steht, sondern die einer Orientierung großer Teilbereiche der Persönlichkeit auf die Leistungsthematik hin. Der Versuch, mit einem „semi-projektiven“ Verfahren den operanten mit dem respondenten Ansatz der Messung zu verknüpfen – es handelt sich de facto um ein projektives Verfahren mit Multiple-Choice-Vorgabe – wurde von Schmalt (1999) mittels der sogenannten „Gittertechnik“ unternommen.

Notorisch unterschätzt wird die Bedeutung von *Interessentests* bei der Personalauswahl. Üblicherweise hält man ihr Anwendungsgebiet für beschränkt auf die Berufsberatung – wo sie tatsächlich eine besonders wichtige Funktion haben –, übersieht dabei aber, daß Interessen vor allen anderen Parametern die Bestimmungsgrößen der Selbstselektion sind. Daß sie auch gute Prädiktoren der Berufszufriedenheit, Fluktuation und ähnlicher Kriterien sind, muß beim Stand des Wissens leider eher als Plausibilität denn als Faktum dargestellt werden.

Eine Ursache für die Vernachlässigung von Interessentests dürfte in der Vermutung liegen, sie seien für vorsätzliche Verfälschung noch anfälliger

Zur Meßproblematik von Motiven

Interessen sind vorrangig Bestimmungsgrößen der Selbstselektion, möglicherweise auch Prädiktoren der Berufszufriedenheit, der Fluktuation und ähnlicher Kriterien.

Zur Meßproblematik von Interessen

als andere Fragebogenverfahren. Das könnte (muß aber nicht) zutreffen auf *Einstufungen* als Skalierungsformat. Wenn die Frage vorgelegt wird, „Wie groß ist Ihr Interesse an der genauen, gewissenhaften Prüfung eingehender Rechnungen?“, so mag es verlockend scheinen, auf einer Skala von 1 bis 5 den höchsten Wert anzukreuzen, wenn man annehmen kann, eben dieses Verhalten werde von einem Mitarbeiter verlangt. Allerdings müssen die Items keineswegs zwangsläufig mit einer Einstufungsskalierung verbunden sein. Eine *Rangordnung* beispielsweise zwischen Items, die auf durchschnittlich gleiche Attraktivität vorgeprüft sind, zwingt zur Auswahl und Differenzierung. Eine interessante Variante der Rangordnung ist die sogenannte *Forced-choice-Skalierung*, nach deren Muster der *Berufs-Interessen-Test* (BIT II, Irle & Allehoff, 1988) aufgebaut ist. Bei diesem Verfahren werden dem Probanden immer gleichzeitig vier Aussagen vorgelegt, die Aufgaben aus verschiedenen Tätigkeitsbereichen benennen und von denen jeweils die am stärksten bevorzugte und die am meisten abgelehnte Aufgabe gekennzeichnet werden muß. Eine Gesamtzahl von 81 Vergleichen ergibt schließlich ein recht aussagekräftiges Profil der Interessen in bezug auf neun Berufsfelder. Der Berufs-Interessentest ermöglicht durch seine Konstruktionsweise die Einschätzung der relativen Interessen oder Berufspräferenzen. Was andererseits in Kauf genommen werden muß, ist das Fehlen einer Aussage über die absolute Höhe der Interessen. Eine solche Aussage erlaubt die *Generelle Interessen-Skala* (GIS, Brickenkamp, 1990). In diesem Verfahren werden sechzehn Interessenbereiche unterschieden. Anders als beim BIT II ist allerdings kein unmittelbarer Bezug zu beruflichen Tätigkeitsfeldern gegeben, auch wird hier nicht qua Skalierungsverfahren Vorsorge gegen beschönigende Selbstdarstellung getroffen.

Auf der Basis allgemeiner Grundhaltungen oder Lebensorientierungen arbeitet der *Allgemeine Interessen-Struktur-Test* von Holland (deutsche Fassung von Bergmann & Eder, 1992). Die dahinterstehende Theorie sieht Interessen als grundlegende Persönlichkeitsorientierungen an und damit die Berufswahl als bedingt durch allgemeine Wesensmerkmale der Person (Holland, 1997). Holland folgt hier einer alten Typologie von Spranger (1913), ohne daß dies in der Testpublikation zum Ausdruck gebracht würde (siehe Kasten 9).

Hollands RIASEC-Theorie als Theorie allgemeiner beruflicher Interessen

Kasten 9:

Alter Wein in neuen Schläuchen? Hollands Typenschema (aus Seifert, 1977, S. 209f)

Typen oder Orientierungen nach Holland

Typen oder Orientierungen nach Holland

1. *Realistische Orientierung*

Personen dieses Typus sind „männlich“, aktiv, aggressiv; sie sind an physischer Aktivität interessiert und motorisch befähigt; sie bevorzugen konkrete Gegebenheiten gegenüber abstrakten Problemen; sie haben eher konventionelle Werthaltungen – sowohl im politischen wie im ökonomischen Bereich. Bei der Berufswahl tendieren sie am meisten zu handwerklichen und technischen sowie zu land- und forstwirtschaftlichen Berufen.

2. *Intellektuelle Orientierung*

Dieser Typus ist aufgabenorientiert und in gewissem Sinne „asozial“; er trachtet danach, Probleme intellektuell zu bewältigen, „durch Manipulation von Ideen, Worten und Symbolen“, nicht dagegen durch physische oder soziale Aktivität. Er hat ein starkes Bedürfnis, Zusammenhänge zu verstehen und besitzt eher unkonventionelle Wertvorstellungen und Einstellungen. Menschen dieses Typus werden vor allem in naturwissenschaftlichen und mathematischen Berufen gefunden.

3. *Soziale Orientierung*

Menschen dieses Typus sind sozial orientiert und von sozialer Verantwortung erfüllt. Sie haben ein starkes Bedürfnis nach Beachtung und sozialer Interaktion und verfügen über gute verbale und soziale Fähigkeiten. Sie

tendieren dazu, Probleme eher emotional und durch soziale Aktivität zu bewältigen als intellektuell. Typische Berufe in diesem Bereich sind: pädagogische und sonderpädagogische Berufe, Sozialarbeiter, klinischer Psychologe, Berufsberater.

4. Konventionelle Orientierung

Dieser Typus bevorzugt weitgehend strukturierte verbale und numerische Aktivitäten und Untergebenenrollen; er ist konformistisch („extrazeptive“) eingestellt und vermeidet unklare Situationen sowie Probleme, die soziale Aktivität oder ausgeprägte physische Fähigkeiten erfordern; er identifiziert sich mit Machtpositionen und schätzt materiellen Besitz und Status. Bei der Berufswahl und der beruflichen Ausbildung werden z. B. folgende Berufe gewählt: Buchhalter, Rechnungsprüfer, Bankangestellter, Statistiker, EDV-Operator.

5. Unternehmerische Orientierung

Menschen dieser Art verstehen sich als starke, männliche Führungspersönlichkeiten. Sie besitzen ausgeprägte verbale Fertigkeiten und fühlen sich wohl, wenn sie anderen etwas verkaufen oder mit ihnen in Konkurrenz treten können. Sie vermeiden jedoch klar definierte verbale Situationen sowie Aufgaben, die einen längeren, angestrengten intellektuellen Einsatz erfordern. Die beruflichen Präferenzen betreffen u. a. folgende Berufe: Hotelier, Unternehmer, Industrieberater, Immobilienhändler, Wahlkampfmanager, Versicherungsvertreter und dergleichen.

6. Künstlerische Orientierung

Dieser Typus ähnelt dem intellektuellen hinsichtlich seiner „intrazeptiven“ und eher „asozialen“ Ausrichtung, er unterscheidet sich jedoch von ihm durch sein Bedürfnis nach Selbst-Ausdruck mit Hilfe künstlerischer Medien. Er meidet hochgradig strukturierte Probleme und Aufgaben, die grobmotorische Fertigkeiten erfordern. Menschen dieser Art haben ferner eine geringere Ichstärke, sind eher feminin und leiden häufiger unter emotionalen Störungen. Sie tendieren natürlich vor allem zu künstlerischen oder mit dem Kultur- und Kunstleben befaßten Berufen.

Eine Besonderheit des Hollandschen Ansatzes, der ihn für die Berufsberatung, aber auch für Maßnahmen beruflicher Klassifikation und Entwicklung besonders interessant macht, ist die Einschätzung von Berufen nach den gleichen Kategorien. Die theoretische Annahme ist, daß Menschen nach (beruflichen) Umwelten suchen, die es ihnen ermöglichen, ihre Fähigkeiten bestmöglich anzuwenden und ihre Werthaltungen zu verwirklichen; dies ist ihnen am besten dort möglich, wo hohe *Kongruenz* zwischen den Orientierungen der Person und den Anforderungen der Umwelt vorliegt. Das Ausmaß an Kongruenz ergibt sich nicht allein durch die Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung der dominierenden Werthaltungen, sondern durch die Prüfung der Orientierungsmuster von Person und Umwelt auf Übereinstimmung. Mit dem in Abbildung 9 wiedergegebenen hexagonalen Modell soll dies möglich sein. Die räumliche Nähe im Modell symbolisiert die Ähnlichkeit der Orientierungen.

Bergmann und Eder (1992, S. 11) erläutern, daß es nach dem Modell von Holland vier Abstufungen von Kongruenzen gibt:

„Wenn z. B. eine praktisch-technisch orientierte Person (R) einen praktisch-technischen Beruf (R) ergreift, dann liegt maximale Person-Umwelt-Kongruenz vor; ergreift dieselbe Person (R) einen intellektuell-forschenden (I) oder konventionellen (C) Beruf, dann ergibt sich eine mittlere und bei einem künstlerisch-sprachlichen (A) oder unternehmerischen (E) Beruf niedrige Kongruenz. Ergreift ein R-Typ einen sozialen Beruf (S), so handelt es sich um eine inkongruente Wahl.“

Außer der Kongruenz wird zur Bestimmung, wie gut Person und Umwelt zusammenpassen, auch das Niveau der *Differenziertheit* bestimmt, das durch den Grad der Eindeutigkeit des Person- oder Umweltprofils definiert ist.

Eine Besonderheit des Hollandschen Ansatzes besteht in der Analyse der Kongruenz zwischen den Orientierungen der Person und den Anforderungen der Umwelt.

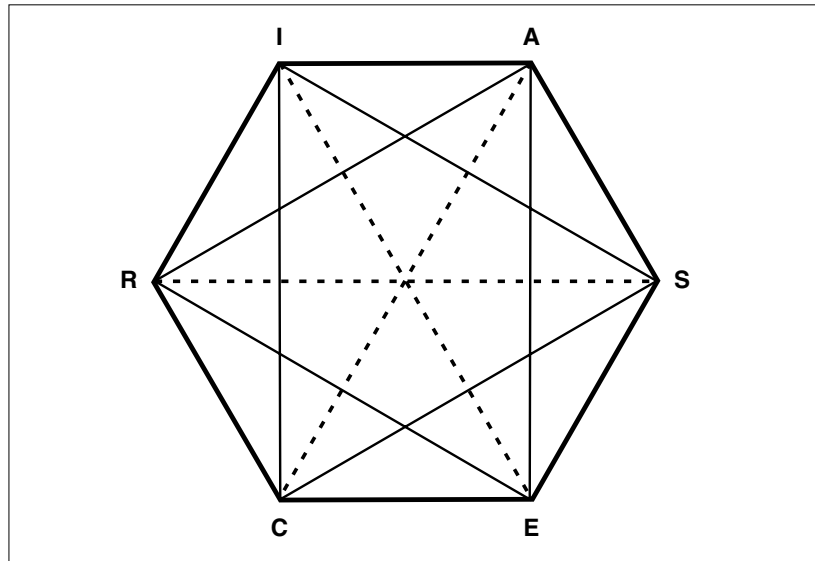


Abbildung 9:

Hexagonales Modell zur Bestimmung der Ähnlichkeit zwischen Persönlichkeitstypen, Umwelttypen und deren Beziehungen (aus Bergmann & Eder, 1992, S. 11)

Während die Typologie der Berufsorientierungen nach Holland eine ergiebige Heuristik für die Eignungsdiagnostik zu sein scheint, ist bis heute ungewiß, welcher Nutzen ihr für die Entscheidungsfindung in der Praxis zukommt.

Während die Typologie der Berufsorientierungen nach Holland eine ergiebige Heuristik für die Eignungsdiagnostik zu sein scheint, ist bis heute ungewiß, welcher Nutzen ihr für die Entscheidungsfindung in der Praxis zukommt. Dies liegt zum einen, wie eingangs dieses Abschnitts erwähnt, an der seltenen Verwendung von Interessenkonzepten in der Berufseignungsdiagnostik, zum anderen aber auch an der mangelnden Eindeutigkeit der Auswertung des Umwelt-Struktur-Tests, vor allem hinsichtlich der Bestimmung von „Kongruenz“ und „Differenziertheit“. Auch wäre noch zu belegen, ob das hexagonale Modell weitergehende und verlässlichere Information liefert als ein einfacher ipsativer Rangreihenvergleich zwischen Person und Umwelt, wie es etwa das *Verhaltensrangprofil* zur Leistungsbeurteilung als Konkordanzmaß vorsieht (vgl. Kapitel 15). Zu den Versuchen, das Hollandsche Interessenmodell für die Berufseignungsdiagnostik nutzbar zu machen, gehört die beratungsorientierte Anwendung an prospektiven Unternehmensgründern (Schuler & Rolfs, 2000).

3 Problemfelder konstruktorientierter Verfahren

Im folgenden Abschnitt sollen zunächst einige allgemeine Problemsituationen diskutiert werden, die auftreten, wenn mehrere (eigenschaftsorientierte) Verfahren in Kombination zur Kriteriumsvorhersage eingesetzt werden. Danach wird auf die Problematik von Verfälschungstendenzen speziell bei persönlichkeitsorientierten Verfahren eingegangen. Den Abschluß bildet eine eher „technisch“ orientierte Darstellung zum Computereinsatz in der konstruktorientierten Eignungsdiagnostik.

3.1 Kombierter Einsatz von Verfahren

In den meisten eignungsdiagnostischen Anwendungsfällen werden mehrere Verfahren gleichzeitig eingesetzt, die ganz unterschiedliche Konstrukte erfassen sollen. Es wird bei dieser Vorgehensweise angenommen, daß die Ver-

fahrenskombination eine bessere Vorhersage liefert als die isolierten Einzelkomponenten. Insofern ist die bisherige Berichterstattung zu den Validitätseinzelbefunden der unterschiedlichen Verfahren irreführend, da hier nur Hinweise zu *Einzelzusammenhängen* mit Berufserfolgskriterien gegeben werden. Beim kombinierten Verfahrenseinsatz gelten aber die statistischen Grundprinzipien der Multiplen Regression: Vorher in der Einzelprüfung als hoch kriteriumsvalide nachgewiesene Verfahren können sich plötzlich als redundant herausstellen, da sie nur indirekt über einen zweiten Prädiktor mit dem Kriterium zusammenhängen.

Üblicherweise können solche Redundanzeffekte (aber auch Suppressions-effekte) erst bei einer Evaluation (vgl. Kapitel 22) einer bestehenden Verfahrenskombination erfaßt werden, wenn für die ersten Absolventen der Testreihe sinnvolle Kriteriumswerte vorliegen. Hilfestellung für eine rationale Konstruktion gibt aber auch die Übersicht von Schmidt und Hunter (1998), wiedergegeben in Kasten 4 (Abschnitt 2.2.1.3). Ihr Plädoyer ist zunächst, ein Verfahren zur Erfassung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten einzusetzen (vgl. zur Diskussion dieses Ansatzes Abschnitt 2.2.1.4), da für diese Verfahrensklasse normalerweise die höchste kriteriumsbezogene Validität zu erwarten ist. Weitere Verfahren sind zum einen nach den Validitätseinzelbefunden, zum anderen aber auch nach dem durch sie erzielten Validitätszuwachs (inkrementelle Validität) zu beurteilen.

So weisen beispielsweise „Integrity“-Tests eine hohe kriteriumsbezogene Validität von $r=.41$ auf, die weitgehend unabhängig von Intelligenz zu sein scheint: In Kombination mit einem allgemeinen kognitiven Fähigkeitstest eingesetzt, erzielen sie immerhin einen Validitätszuwachs von 27%. Gleichzeitig wird anhand dieses Beispiels auch das Grundproblem einer solchen theoriefreien Verfahrenselektion (Auswahl nach Inkrements gegenüber einem Intelligenzverfahren) offensichtlich: „Integrity“-Tests sind eine relativ heterogene Verfahrensgruppe, die ursprünglich zur Vorhersage von kontraproduktivem Verhalten (Diebstahl, Sabotage, Absentismus usw.) konstruiert wurde. Eher „unbeabsichtigt“ ergibt sich auch die dokumentierte Vorhersagequalität für allgemeine berufliche Leistungskriterien (Ones, Schmidt & Viswesvaran, 1993). Bis heute ist aber noch nicht völlig geklärt, was genau durch diese Verfahren erfaßt wird und wie sie konzeptionell in das Ensemble konstruktorientierter Verfahren einzuordnen sind (vgl. für einen Überblick Marcus, 2000).

Bei dieser Art der Konstruktions- bzw. Anwendungsstrategie mit dem alleinigen Ziel der Vorhersageoptimierung würde also wieder die Erklärung vernachlässigt (vgl. analog Abschnitt 2.2.1.4), die durch einen Rückgriff auf die Ergebnisse einer Arbeits- und Anforderungsanalyse (vgl. Kapitel 3) bei der Verfahrensauswahl wesentlich eher gegeben wäre.

3.2 Das „bandwidth-fidelity“-Dilemma

Der Einsatz von eignungsdiagnostischen Verfahren unterliegt in der Praxis immer einem Balanceakt: Zum einen kann eine Vielzahl von Verfahren eingesetzt werden, um einen möglichst großen Überblick über das Fähigkeits- und Eigenschaftsprofil eines Bewerbers zu erhalten. Dieser Überblick geht allerdings auf Kosten der Detailtiefe, da spezifische Einzelinformationen gezwungenermaßen nicht erfaßt werden können. Wenn andererseits bei einer eignungsdiagnostischen Untersuchung der Schwerpunkt auf einer Detailerfassung liegt, geht damit zwangsläufig der große Überblick zum allgemeinen Fähigkeits- und Eigenschaftsprofil verloren.

Cronbach (z. B. in Cronbach, 1990, p. 208) hat diese Abwägungsproblematik unter dem Stichwort „bandwidth-fidelity-dilemma“ (die deutsche Direktübersetzung „Bandbreiten-Vertrauens-Problem“ konnte sich bisher noch nicht durchsetzen) publik gemacht. Mit „bandwidth“ wird in diesem Zusammenhang die Bandbreite, Komplexität oder Menge der Informationen bezeichnet, die ein bestimmtes eignungsdiagnostisches Verfahren liefert. Mit „fidelity“ wird die Vertrauenswürdigkeit bzw. Akkuratheit dieser Informa-

Informationen zu Einzelvaliditäten sagen wenig über die mögliche Validitätsverbesserung durch Verfahrenskombinationen aus.

Das „bandwidth-fidelity“-Dilemma beschreibt den Konflikt zwischen möglichst breiter Informationsausbeute und Detailtiefe der erhobenen Informationen.

Hilfestellung durch die Symmetriehypothese: Das Abstraktionsniveau von Prädiktor und Kriterium muß vergleichbar sein.

Besonders bei respondenten eigenschaftsorientierten Verfahren sowie bei den biographiebezogenen Methoden, Fragebogen und Interviews wird angenommen, ihre auf typisches Verhalten fokussierende Meßtechnik würde zu Verzerrungen der wahren Werte führen.

tionen beschrieben; der Begriff stellt damit eine eher umgangssprachliche Vermengung der testtheoretischen Konzepte „Validität“ und „Reliabilität“ dar. Prinzipiell bezeichnen „bandwidth“ und „fidelity“ zwei unabhängig voneinander variiere Dimensionen. In der Realität werden (wie bereits angedeutet) zwei entgegengesetzte Paare allerdings gehäuft auftreten: Die Kombination „niedrige bandwidth, hohe fidelity“ stellt gewissermaßen das in der Psychometrie angestrebte Ideal dar, während „hohe bandwidth, niedrige fidelity“ z. B. bei eignungsdiagnostischen Screenings anzutreffen ist.

Eine Spielart des Abwägungskonflikts wurde bereits bei der Erfassung von allgemeinen vs. spezifischen kognitiven Fähigkeiten diskutiert (Abschnitt 2.2.1.4). In neuerer Zeit ist die Diskussion durch die Renaissance des am Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit orientierten eignungsdiagnostischen Ansatzes (Abschnitt 2.2.3.1) neu entflammt. Einige Organisationspsychologen (z. B. Hough & Schneider, 1996) vertreten die Ansicht, daß die Big5-Faktoren zu breit definiert seien und konzeptionell sinnvollerweise zu trennende Subdimensionen konfundieren (i. S. des Dilemmas liegt also eine zu große „bandwidth“ vor). Besser sei der Rückgriff auf enger umgrenzte Eigenschaften (wie z. B. Kontrollüberzeugung, vgl. Abschnitt 2.2.4), die eine höhere kriteriumsbezogene Validität erwarten ließen.

Ausgangspunkt der „bandwidth-fidelity-Überlegungen“ (z. B. Hogan & Roberts, 1996; Ones & Viswesvaran, 1996; Schneider, Hough & Dunnette, 1996) ist immer die Beziehung zwischen dem eignungsdiagnostischen Prädiktor (hier z. B. eine Persönlichkeitsvariable) und dem vorherzusagenden Berufserfolgskriterium. Unbestritten ist hier die Symmetriehypothese von Cronbach und Gleser (1965): Wenn ein eng umgrenztes Kriterium vorhergesagt werden soll, so muß auch ein spezifischer Prädiktor eingesetzt werden. Ist hingegen ein allgemeines Globalmaß das Kriterium, so muß auch der Prädiktor ein vergleichbares Abstraktionsniveau aufweisen (vgl. Wittmann & Matt, 1986).

Im eignungsdiagnostischen Vorhersagemodell (vgl. Kapitel 22) können ganz unterschiedliche Berufserfolgsmaße herangezogen werden: In der Praxis wird meist nur ein globales Leistungsmaß erhoben. Die neuere Forschung zur beruflichen Leistung zeigt allerdings, daß beim Leistungskonzept verschiedene, nur mäßig interkorrelierte Facetten unterschieden werden können (vgl. Kapitel 15). Wenn also ein spezifisches Leistungskriterium vorhergesagt werden soll (z. B. „Krankenstand im Kalenderjahr“ als Negativindikator von Leistung), so sollte hierfür auch ein spezifischer Prädiktor eingesetzt werden (z. B. „Selbstdisziplin“ als Subfacette der Big5-Dimension „Gewissenhaftigkeit“).

Das „bandwidth-fidelity-Dilemma“ wird von dieser Warte aus also aufgelöst durch eine systematisierte Vorgehensweise: Erst nach einer Konkretisierung des gewünschten Zielkriteriums erfolgt eine entsprechend parallelisierte Prädiktorauswahl.

3.3 Verfälschungstendenzen

Bei der Anwendung eignungsdiagnostischer Verfahren wird häufig befürchtet, die Ergebnisse könnten aufgrund der Wirksamkeit bestimmter Tendenzen zur Selbstdarstellung auf systematische Weise verzerrt sein. Dies wird besonders für Personalauswahlsituationen – weniger für Beratungssituationen – angenommen, wo man beim Bewerber die Neigung erwartet, sich so zu verhalten, daß es seinem Ziel, ein Stellenangebot zu erhalten, entgegenkommt. Bei Leistungstests stellt dies insofern kein Problem dar, als sie darauf ausgelegt sind, *maximales Verhalten* zu erfassen, also die „Bestleistung“ jeder teilnehmenden Person; allenfalls Leistungsunterschätzungen, die durch mangelnde Motivation zustande kommen, könnten dort zu Fehlschlüssen führen. Auch bei simulationsorientierten Verfahren wie Gruppendiskussionen oder Rollenspielen wird im wesentlichen ein Maximalleistungscharakter angenommen. Besonders bei respondenten eigenschaftsorientierten Verfahren sowie bei den biographiebezogenen Methoden Fragebogen und Inter-

view wird dagegen angenommen, ihre auf *typisches Verhalten* fokussierende Meßtechnik würde zu Verzerrungen der wahren Werte führen.

Diese Annahme wurde in mehreren Untersuchungen geprüft. In manchen Studien erfolgte diese Prüfung auf dem Weg, daß man Versuchspersonen in einer Forschungssituation aufforderte, sich so positiv wie möglich darzustellen. Für viele Persönlichkeitsskalen sowie für biographische Fragebögen erhielt man dabei Werte, die erheblich von den Normwerten abwichen. Hieraus den Schluß zu ziehen, diese Instrumente würden in Auswahl-situationen verfälschte Werte liefern, wäre allerdings übereilt, denn nicht zwangsläufig muß dort die Tendenz zu positiver Selbstdarstellung andere Verhaltensorientierungen überwiegen. Beispielsweise könnte die Erwartung, man müsse in der späteren Tätigkeit in irgendeiner Form den Nachweis für die jetzt gemachten Angaben erbringen, von einer allzu forcierten Verfälschung abhalten. Tatsächlich ergeben sich für Auswahl-situationen durchschnittlich „bessere“ Werte als für Forschungssituationen, die aber von diesen bei weitem nicht so stark abweichen wie diejenigen, deren Grundlage die anweisungsgemäße Beschönigung war (Ryan & Sackett, 1987).

Wichtiger noch als die Frage, ob in Auswahl-situationen beschönigende Selbstdarstellung erfolgt, ist das Problem, ob dadurch validitätsschädliche Effekte entstehen. Ones und Viswesvaran (1998) führten hierzu eine Metaanalyse durch. An einer sehr großen Gesamtstichprobe (N zwischen 39 000 und 143 000 Personen) konnten sie zunächst zeigen, daß Skalen zur Messung von *Social Desirability* substantiell mit drei der fünf großen Persönlichkeitsmerkmale korreliert sind, nämlich mit Emotionaler Stabilität als Gegenpol von Neurotizismus ($r = .37$), Gewissenhaftigkeit ($r = .20$) und Verträglichkeit ($r = .14$). Zwei der drei Beziehungen zeigten sich in geringerer Stärke auch dann, wenn den Werten nicht Selbstbeurteilungen – wie bei Fragebogentests üblich –, sondern Fremdbeurteilungen zugrunde lagen. Dies legt die Annahme nahe, daß die Neigung zu positiver Selbstdarstellung zunächst nicht ausschließlich zur Verfälschung anderer Persönlichkeitsmaße führt, sondern teilweise zur Substanz dieser Merkmale gehört. An einer geringeren, aber immer noch aussagekräftigen Stichprobengröße berechneten Ones & Viswesvaran (1998) die Beziehung zu Kriterien des beruflichen und Ausbildungserfolgs. Dabei ergab sich einzig zu Trainingserfolg eine positive Korrelation, nicht aber zu Ausbildungs- und Berufserfolg. Dementsprechend hatte die Auspartialisierung von *Social Desirability* aus der Korrelation zwischen Persönlichkeitswerten und Berufserfolg keinerlei Effekt, d.h. die Validität von Persönlichkeitsmaßen wird durch die Selbstdarstellung *nicht* beeinträchtigt.

Beide Ergebnisse zusammen unterstützen die Annahme, daß die Neigung zu vorteilhafter Selbstdarstellung nicht primär als Quelle der Verfälschung in Auswahl-situationen betrachtet werden sollte, sondern als Orientierung an den Erwartungen anderer und damit auch als Komponente sozialer Anpassung. Gerade in Kontaktberufen ist die erfolgreiche Gestaltung von Beziehungen immer auch mit der Art der Selbstpräsentation, also dem Bemühen verbunden, „einen guten Eindruck“ auf andere zu machen. Diese Auffassung lag einer Studie von Diemand und Schuler (1991) zugrunde, in der mehrere Selbstdarstellungsskalen mit dem Abschneiden in einem Assessment Center verglichen wurden. Die Ergebnisse bestätigen die Unterscheidung von „assertiver“ und „defensiver“ Selbstdarstellung, wie sie von Lennox und Wolfe (1984) für das Konstrukt *Self-monitoring* getroffen wurde. Während assertive Selbstdarstellung für diejenigen Teilnehmer charakteristisch war, die im Auswahlverfahren insgesamt positiv abschnitten, traf das Gegenteil auf Personen mit hoher Ausprägung der defensiven Komponente zu. Nicht mit dieser Differenzierung, wohl aber mit der positiven Beziehung des *Self-monitoring*-Gesamtwerts zu Beurteilungen durch Vorgesetzte beschäftigte sich eine Nachfolgestudie im Rahmen der prädiktiven Validierung einer Potentialanalyse (Diemand & Schuler, 1998). Auch in diesem Kontext war die Validität der Prädiktoren nicht durch Selbstdarstellung beeinträchtigt. Angesichts dieser Ergebnisse ist durchaus fraglich, ob man die psychometrischen Möglichkeiten nutzen sollte, die Neigung zu positiver Selbstdarstellung bei der Konstruktion berufseignungsdiagnostischer Instrumente dadurch zu eliminieren,

Tatsächlich ergeben sich für Auswahl-situationen durchschnittlich „bessere“ Werte als für Forschungssituationen, die aber von diesen bei weitem nicht so stark abweichen wie diejenigen, deren Grundlage die anweisungsgemäße Beschönigung war.

Die Auspartialisierung von *Social Desirability* aus der Korrelation zwischen Persönlichkeitswerten und Berufserfolg hat keinerlei Effekt, d.h. die Validität von Persönlichkeitsmaßen wird durch die Selbstdarstellung nicht beeinträchtigt.

Positive Selbstdarstellung sollte nicht primär als Quelle der Verfälschung in Auswahl-situationen betrachtet werden, sondern als Orientierung an den Erwartungen anderer und damit als Komponente sozialer Anpassung.

Computerbasierte Testung kann als Ersatz für eine Papier-Bleistift-Erhebung oder als Erweiterung traditioneller Erhebungsformen realisiert werden.

daß Items, die hoch mit Darstellungswerten korreliert sind, aus dem weiteren Konstruktionsprozeß des eignungsdiagnostischen Verfahrens ausgeschlossen werden. Von Nutzen ist allerdings in jedem Fall, diese Komponente mitzunormieren, d.h. die Testnormen sollten in realen Auswahl-situationen gewonnen werden.

Das Problem der Verfälschung von Testwerten durch vorteilhafte Selbstdarstellung stellt sich also, bezogen auf Durchschnittswerte, als geringer dar als oft befürchtet. Dies löst freilich nicht vollständig das Problem der interindividuell unterschiedlichen Beschönigungstendenz, die sehr wohl zu unangemessener Bevorzugung einzelner Kandidaten führen kann (Rosse, Stecher, Miller & Levin, 1998). Die früher gelegentlich praktizierte Korrektur mittels „Lügenskalen“ stellt jedenfalls keine adäquate Lösung des Problems dar. Eine bessere, allerdings aufwendigere Möglichkeit ist die Überprüfung der Testwerte durch weitere, insbesondere interaktive Verfahren (vgl. Kapitel 6) im Rahmen eines multimethodalen Vorgehens. Stark verfälschte Testwerte sollten durch einen deutlichen Leistungsabfall zwischen den schriftlichen und den interaktiven Verfahren in Erscheinung treten.

3.4 Papier-Bleistift- vs. computerbasierte Testung

Der Einsatz von Computern ist praktisch in allen Phasen einer Testentwicklung, -durchführung, -auswertung, bei der Urteilsbildung und auch bei der Testevaluation möglich. Als häufiger Vorteil wird z. B. der hohe Standardisierungsgrad der Durchführung und Auswertung bei Einsatz eines Computerverfahrens angeführt. So werden z. B. alle Teilnehmer identisch instruiert, die Zeitvorgabe für Items und Verfahrensteile kann genau kontrolliert werden usw. Zudem wird der gesamte Erhebungsprozeß rationalisiert: Da eine fehleranfällige separate Dateneingabe entfällt, sind die Ergebnisse wesentlich schneller verfügbar. Kubinger (1993) diskutiert anhand diverser Testgütekriterien die grundsätzlichen Vor- und Nachteile von Computertests gegenüber Papier-Bleistift-Verfahren.

Die z.Zt. praktizierte Computerdiagnostik kann grob in drei Gruppen eingeteilt werden.

- *Computerversionen von Papier-Bleistift-Testverfahren*

Zu den meisten bekannten Papier-Bleistift-Verfahren liegen EDV-Programme vor, die eine äquivalente Testdurchführung am Bildschirm gewährleisten sollen. Weitergehende Vorteile der Computerdurchführung gegenüber der traditionellen Testvorgabe werden dabei nicht genutzt. Ziel ist eine möglichst äquivalente Erhebung.

- *Adaptive Testung*

Unter adaptivem Testen versteht man Strategien der Testvorgabe, bei denen sich die Auswahl der Testitems am Leistungsniveau der betreffenden Person orientiert (Kisser, 1992, S. 164). Da auf der Grundlage der bisherigen Itemantworten sofort auf die Fähigkeitsausprägung des Probanden geschlossen werden muß und sich danach die Auswahl der folgenden Items richtet, ist die praktische Umsetzung einer solchen Testung eigentlich nur über Computer denkbar.

In der Eignungsdiagnostik wird adaptives Testen derzeit noch kaum eingesetzt. Ein Grund hierfür ist sicherlich der große Konstruktionsaufwand dieser Verfahren. Zudem greift diese Verfahrensklasse auf neuere testtheoretische Ansätze zurück (Teilbereiche der Item-Response-Theorie, vgl. z. B. Rost, 1996), die sich stark von der Klassischen Testtheorie unterscheiden.

- *Komplexe Simulationen*

Hierunter fallen Computerszenarien, in denen komplexe Systeme simuliert werden und in die der Proband regelhaft eingreifen soll. Diese Verfahren sind der simulationsorientierten Eignungsdiagnostik zuzuordnen. Sie werden in Kapitel 6 ausführlich behandelt.

Da die erste Gruppe (Computerumsetzung von traditionellen Papier-Bleistift-Verfahren) bis dato den mit Abstand größten Anwendungsbereich darstellt, soll auf die Äquivalenzproblematik der traditionellen und der neueren Verfahrensform ausführlicher eingegangen werden.

Überprüfung der Äquivalenz von Papier-Bleistift- und Computertestformen
Als psychometrischer Äquivalenzkennwert wird üblicherweise (Mead & Drasgow, 1993) die Korrelation zwischen den beiden parallel durchgeführten Testformen herangezogen (hohe Korrelation = gleiche Rangabfolge der Probanden = äquivalente Erhebungen). Zusätzlich werden die Mittelwerte der Testformen verglichen (gleiche Mittelwerte = gleiche Schwierigkeit = äquivalente Erhebungen). Miles und King (1998) weisen darauf hin, daß diese Analysen für eine Überprüfung der Konstruktäquivalenz nicht ausreichen. Sie plädieren dafür, zumindest auch einen Faktorstrukturvergleich und eine Analyse des Faktorladungsmusters z.B. mit Hilfe einer konfirmatorischen Faktorenanalyse durchzuführen. Nur durch eine möglichst große Informationssammlung können potentielle Ursachen von Ungleichheiten gefunden werden. Klinck (1998, S. 62) nennt in diesem Zusammenhang drei Bereiche, die Einfluß auf Veränderungen bei der Verfahrensadaptation haben können:

- *Merkmale der Testsituation:* Statt in einer Gruppe mit einem Versuchsleiter kann der Test in Einzelsitzungen ohne menschliche Anleitung durchgeführt werden.
- *Merkmale des Mediums:* Statt Papier und Bleistift stehen Maus, Tastatur und Bildschirm zur Verfügung.
- *Merkmale der realisierten Testumsetzung:* Hierunter fallen die Besonderheiten der gewählten Computerversion. Werden z.B. die Items einzeln oder in Gruppen dargeboten, kann der Proband Items auslassen und später bearbeiten, sind graphische Darstellungen deckungsgleich mit ihren Papiervorlagen?

Die bisherigen Ergebnisse deuten darauf hin, daß die Äquivalenzproblematik besonders bei kognitiven Fähigkeitstests auftritt, die unter Zeitdruck bearbeitet werden müssen (speed-Bedingung). So fanden Mead und Drasgow (1993) in ihrer Metaanalyse zur Computerumsetzung von kognitiven Verfahren bei dieser Verfahrensklasse nur eine korrigierte Verfahrenskorrelation von .72, während sich bei Verfahren ohne Zeitdruck (power-Bedingung) ein Übereinstimmungskoeffizient von .97 ergab. Mead und Drasgow vermuten, daß die unterschiedlichen motorischen Anforderungen der Verfahrensformen bei den speed-Verfahren besonders stark ins Gewicht fallen und für die Unterschiede verantwortlich sind. Einen interessanten Hinweis gibt hier die Arbeit von Overton, Rodgers Taylor, Zickar und Harms (1996). Sie setzten neben der traditionellen Papier-Bleistift- und einer Computeradaptation mit Tastatureingabe eine dritte Verfahrensform ein, bei der die Probanden die ihres Erachtens richtigen Antworten mit Hilfe eines Lichtgriffels direkt am Bildschirm markierten. Sie zeigte erwartungsgemäß eine größere Ähnlichkeit mit der Papier-Bleistift-Form als die Tastatur-Version. Wesentlich dünner ist die Befundlage bei den nicht-kognitiven Verfahren. In einer Studie mit vier solcher Verfahren konnten zumindest Miles und King (1998) keine Unterschiede zwischen Papier-Bleistift- und Computerversion finden.

Generell ist zu fragen, was größeren Einfluß auf die Äquivalenz von Verfahrensformen hat: der generelle Methodenunterschied zwischen den grundverschiedenen Medien oder die Realisierungsbesonderheiten der gewählten EDV-Version. So kann Klinck (1998) die von ihr gefundenen Unterschiede bei der Adaptation von Teilaufgaben des Leistungsprüfsystems von Horn (1983) recht plausibel mit Abweichungen in der Aufgabenvorgabe erklären.

Qualitativ unterschiedliche Adaptationen können auch mit ein Grund für die heterogene Befundlage zur Akzeptanz, Tendenz zur sozialen Erwünschtheit und Anfälligkeit für „impression management“ sein (vgl. Booth-Kewley, Edwards & Rosenfeld, 1992; Richman, Kiesler, Weisband & Drasgow, 1999).

Die einfache Computerumsetzung von traditionellen Papier-Bleistift-Verfahren stellt bis dato den größten computergestützten Anwendungsbereich dar.

Die bisherigen Ergebnisse deuten darauf hin, daß die Äquivalenzproblematik besonders bei kognitiven Fähigkeitstests auftritt, die unter Zeitdruck bearbeitet werden müssen.

Generell ist zu fragen, was größeren Einfluß auf die Äquivalenz von Verfahrensformen hat: der generelle Methodenunterschied zwischen den grundverschiedenen Medien oder die Realisierungsbesonderheiten der gewählten EDV-Version.

Da gesicherte generelle Aussagen zur (In-)Äquivalenz zum jetzigen Zeitpunkt nicht getroffen werden können, muß die Äquivalenz der Computer- mit der entsprechenden Papier-Bleistift-Version für jedes Einzelverfahren nachgewiesen werden.

Zusammenfassung

Letztlich bleibt nur die Forderung, die Äquivalenz der Computer- mit der entsprechenden Papier-Bleistift-Version für jede spezifische Realisierung zu zeigen, da gesicherte generelle Aussagen zur (In-)Äquivalenz zum jetzigen Zeitpunkt nicht getroffen werden können.

Allerdings soll hier auch auf ein Grunddilemma der Computardiagnostik verwiesen werden (vgl. Miles & King, 1998; Klinck, 1998): Wenn die Vorteile der Computerisierung wirklich effektiv genutzt werden sollen (z. B. durch Implementierung von Multimediaelementen in das Verfahren), so muß sich die Computerversion zwangsläufig von den Vorgaben des Papier-Bleistift-„Vorbilds“ trennen. Statt die Parallelität zu prüfen, muß dann „nur noch“ gezeigt werden, daß beide Verfahren konstruktvalide sind.

Zusammenfassung

Wie in der Einführung zu diesem Kapitel dargestellt wurde, können die vorherrschenden Verfahren in der beruflichen Eignungsdiagnostik grob in drei Gruppen unterteilt werden, die ganz unterschiedlichen (Validierungs-)Ansätzen folgen. Entsprechend dieser Unterscheidung stellt das vorliegende Kapitel „Konstruktorientierte Verfahren der Personalauswahl“ den ersten Teil einer Kapiteltrilogie zur Personalauswahl dar. Die beiden folgenden Kapitel widmen sich dem simulations- (Kapitel 6) und dem biographieorientierten Ansatz (Kapitel 7).

Für die Darstellung von eignungsdiagnostisch relevanten Konstrukten und ihren Erhebungsverfahren wurde zunächst zwischen kognitiven und nicht-kognitiven Verfahren unterschieden. Im Bereich der kognitiven Fähigkeitstests dominieren sicherlich die allgemeinen Verfahren. Die Diskussion zu spezifischen Verfahren sowie die Darstellung von spezifischen Fähigkeitstests sollte aber gezeigt haben, daß unterschiedliche Zielsetzungen (letztlich Vorhersage vs. Erklärung) beim Verfahrenseinsatz unbedingt berücksichtigt werden müssen.

Auch bei den nicht-kognitiven Verfahren wurde zunächst zwischen globalen und spezifischen Persönlichkeitsvariablen getrennt. Anhand der Befunde zum Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit wurde diskutiert, ob die Technik der metaanalytischen Validitätsgeneralisierung mit ihrer Aggregation über unterschiedliche Verfahren, Berufe und Leistungskriterien in diesem Bereich bisher adäquat eingesetzt wurde. Anhand eines Beispiels wurde die Kriteriumsabhängigkeit zumindest einer Persönlichkeitsvariable (Extraversion) veranschaulicht.

Ergänzend wurden weitere spezifische Persönlichkeitsvariablen (Kontrollüberzeugung, Motivation und Interessen), allerdings ohne eignungsdiagnostische Validitätsinformationen, dargestellt.

Zum Abschluß wurden einige ausgewählte Problemfelder der (konstruktorientierten) Eignungsdiagnostik behandelt. Zum einen wurde noch einmal die Diskussion zum kombinierten Verfahrenseinsatz („Man nehme einen allgemeinen kognitiven Fähigkeitstest und zusätzlich ...“) aufgegriffen und mit dem „bandwidth-fidelity“-Dilemma der Kriteriumsvorhersage verknüpft. Zum anderen wurde die für nicht-kognitive Verfahren relevante Problematik von Verfälschungstendenzen untersucht. Schließlich wurde die konventionelle Papier-und-Bleistift-Form der Testdurchführung mit computergestützten Möglichkeiten der Testanwendung verglichen, deren Verbreitung künftig zunehmen wird.

Ein großer Vorteil, den der konstruktorientierte Ansatz gegenüber den noch folgenden Ansätzen aufweist, ist der Rückgriff auf „wohldefinierte“ Konstrukte aus der Grundlagenforschung der Differentiellen und Persönlichkeitspsychologie. Dadurch kann sich dieser Ansatz zumeist auf ein bereits bestehendes, breites nomologisches Netzwerk stützen. Eignungsdiagnostische Befunde können direkt mit Ergebnissen aus anderen Anwendungsbereichen verglichen werden.

Ein Nachteil ist sicherlich der teilweise nicht immer eindeutige Bezug der erfaßten Konstrukte zu Kriterien des Berufserfolgs. Über eine kriteriumsbezogene Validierung kann zumindest die Prognosequalität der Konstrukterhebung nachgewiesen werden. Eine tiefergehende Erklärung kann nur über eine stringente Ableitung der Konstrukte aus den Ergebnissen einer Arbeits- und Anforderungsanalyse sowie einer Detailanalyse der Konstrukt-Kriteriumsbeziehung erfolgen.

Weiterführende Literatur

- Cook, M. (1993). *Personnel selection and productivity*. Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Schmidt, F.L. & Hunter, J.E. (1998). Meßbare Personmerkmale: Stabilität, Variabilität und Validität zur Vorhersage zukünftiger Berufsleistung und berufsbezogenen Lernens. In M. Kleinmann & B. Strauss (Hrsg.), *Potentialfeststellung und Personalentwicklung* (S. 16-43). Göttingen: Hogrefe.
- Schuler, H. (1996). *Psychologische Personalauswahl. Einführung in die berufliche Eignungsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.

Weiterführende Literatur

Literatur

- Ackerman, P.L. & Humphreys, L.G. (1991). Individual differences theory in industrial and organizational psychology. In M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 223-282). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Anastasi, A. (1985). The use of personality assessment in industry: Methodological and interpretative problems. In H.J. Bernardin & D.A. Bownas (Eds.), *Personality assessment in organizations* (pp. 1-20). New York: Praeger Publishers.
- Arvey, R.D. (1979). *Fairness in selecting employees*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Asendorpf, J.B. (1996). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Bangert-Drowns, R.L. (1986). Review of developments in meta-analytic method. *Psychological Bulletin*, 99, 388-399.
- Barrett, G.V. & Depinet, R.L. (1991). A reconsideration of testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 46, 1012-1024.
- Barrick, M.R. & Mount, M.K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.
- Bergmann, Ch. & Eder, F. (1992). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test/Umwelt-Struktur-Test (AIST/UST)*. Weinheim: Beltz.
- Booth-Kewley, S., Edward, J.F. & Rosenfeld, P. (1992). Impression management, social desirability, and computer administration of attitude questionnaires: Does the computer make a difference? *Journal of Applied Psychology*, 77, 562-566.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). *NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI)*. Göttingen: Hogrefe.
- Borman, W.C., Hanson, M.A., Oppler, S.H., Pulakos, E.D. & White, L.A. (1993). Role of early supervisory experience in supervisor performance. *Journal of Applied Psychology*, 78, 443-449.
- Brandstätter, H. (1979). Die Ermittlung personaler Eigenschaften kognitiver Art. In G. Reber (Hrsg.), *Personalinformationssysteme* (S. 74-95). Stuttgart: Poeschel.
- Brickenkamp, R. (1990). *Generelle Interessen-Skala (GIS)*. Göttingen: Hogrefe.
- Brickenkamp, R. (1994). *Test d2: Aufmerksamkeits-Belastungs-Test*. Göttingen: Hogrefe.
- Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor analytic studies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Literatur

Fortsetzung Literatur

- Conrad, W., Baumann, E. & Mohr, V. (1980). *Mannheimer Test zur Erfassung des physikalisch-technischen Problemlösens (MTP)*. Göttingen: Hogrefe.
- Cook, M. (1993). *Personnel selection and productivity*. Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1992). *NEO-PI-R*. Odessa, FL: PAR – Psychological Assessment Resources.
- Cronbach, L.J. (1990). *Essentials of psychological testing*. Row: Harper.
- Cronbach, L.J. & Gleser, G.C. (1965). *Psychological tests and personnel decisions*. University of Illinois Press: Urbana.
- Diemand, A. & Schuler, H. (1991). Sozial erwünschtes Verhalten in eignungsdiagnostischen Situationen. In H. Schuler & U. Funke (Hrsg.), *Eignungsdiagnostik in Forschung und Praxis* (S. 135-145). Göttingen: Hogrefe.
- Diemand, A. & Schuler, H. (1998). Wirksamkeit von Selbstdarstellungsvariablen im Rahmen der prognostischen Validierung eines Potentialanalyseverfahrens. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 42, 134-146.
- Digman, J.M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Dorcus, R.M. & Jones, M.H. (1950). *Handbook of employee selection*. New York: McGraw Hill.
- Dorsch, F., Häcker, H. & Stapf, K.H. (Hrsg.). (1994). *Psychologisches Wörterbuch*. Göttingen: Hogrefe.
- Dye, D.A., Reck, M. & McDaniel, M.A. (1993). The validity of job knowledge measures. *International Journal of Selection and Assessment*, 1, 153-157.
- Engelbrecht, W. (1994). Computergestützte berufsbezogene Testauswertung im Dienst der Berufsberatung. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 38, 175-181.
- Eysenck, H.J. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Funke, U., Krauss, J., Schuler, H. & Stapf, K.H. (1987). Zur Prognostizierbarkeit wissenschaftlich-technischer Leistungen mittels Personvariablen: Eine Metaanalyse der Validität diagnostischer Verfahren im Bereich Forschung und Entwicklung. *Gruppendynamik*, 18, 407-428.
- Ghiselli, E.E. (1973). The validity of aptitude tests in personnel selection. *Personnel Psychology*, 26, 461-477.
- Goldberg, L.R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34.
- Gray, J.A. (1973). Causal theories of personality and how to test them. In J.R. Royce (Ed.), *Multivariate analysis and psychological theory* (pp. 409-464). New York: Academic Press.
- Guion, R.M. & Gottier, R.F. (1965). Validity of personality measures in personnel selection. *Personnel Psychology*, 18, 135-164.
- Heckhausen, H. (1963). *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meisenheim/Glan: Hain.
- Hermans, H., Petermann, F. & Zielinski, W. (1978). *Leistungsmotivationstest (LMT)*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Herrnstein, R.J. & Murray, C.A. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.
- Hogan, J.C. & Roberts, B.W. (1996). Issues and non-issues in the fidelity-bandwidth trade-off. *Journal of Organizational Behavior*, 17, 627-637.
- Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Horn, W. (1983). *Leistungsprüfsystem (LPS)*. Göttingen: Hogrefe.
- Hossiep, R., Paschen, M. & Mühlhaus, O. (2000). *Persönlichkeitstests im Personalmanagement*. Göttingen: Hogrefe.
- Hough, L.M., Eaton, N.K., Dunnette, M.D., Kamp, J.D. & McCloy, R.A. (1990). Criterion-related validities of personality constructs and the effect of response distortion on those validities. *Journal of Applied Psychology*, 75, 95-108.
- Hough, L.M. & Schneider, R.J. (1996). Personality traits, taxonomies, and applications in organizations. In K.R. Murphy (Ed.), *Individual differences and behavior in organizations* (pp. 3-30). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Hunter, J.E. & Hunter, R.F. (1984). Validity and utility of alternate predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, 96, 72-98.
- Hunter, J.E. & Schmidt, F.L. (1990). *Methods of meta-analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Irle, M. & Allehoff, W. (1988). *Berufs-Interessen-Test II (BIT II)* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Jaccard, J., Turrissi, R. & Wan, C.K. (1993). *Interaction effects in multiple regression*. Newbury Park, CA: Sage.
- Jäger, A.O. (1969). *Differentieller Wissenstest (DWT)*. Göttingen: Hogrefe.
- Jäger, A.O. (1984). Intelligenzstrukturforschung: Konkurrierende Modelle, neue Entwicklungen, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 35, 21-35.
- Jäger, A.O., Süß, H.-M. & Beauducel, A. (1997). *Berliner Intelligenzstruktur-Test (BIS, Form 4)*. Göttingen: Hogrefe.
- Jensen, A.R. (1969). *Genetics and education*. London: Methuen.
- Kanfer, R., Ackerman, P.L., Murtha, T.C. & Goff, M. (1995). Personality and intelligence in industrial and organizational psychology. In D.H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence* (pp. 577-602). New York: Plenum Press.
- Kisser, R. (1992). Adaptive Strategien. In R.S. Jäger & F. Petermann (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik* (S. 161-170). Weinheim: Beltz/PVU.
- Klinck, D. (1998). Papier-Bleistift- versus computerunterstützte Administration kognitiver Fähigkeitstests: Eine Studie zur Äquivalenzfrage. *Diagnostica*, 44, 61-70.
- Krampen, G. (1991). *Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Kubinger, K.D. (1993). Testtheoretische Probleme der Computardiagnostik. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 37, 130-137.
- Latham, G.P., Saari, L.M., Pursell, E.D. & Campion, M.A. (1980). The situational interview. *Journal of Applied Psychology*, 65, 422-427.
- Leitner, W.G. (1998). *Konzentrationsleistung und Aufmerksamkeitsverhalten*. WVB: Bamberg.
- Lennox, R.D. & Wolfe, R.D. (1984). Revision of the Self-Monitoring Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1349-1364.
- Lienert, G.A. & Schuler, H. (1994). *Revidierter Allgemeiner Büroarbeitstest (ABAT-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Marcus, B. (2000). *Kontraproduktives Verhalten im Betrieb*. Göttingen: Hogrefe.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for „intelligence“. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Mead, A.D. & Drasgow, F. (1993). Equivalence of computerized and paper-and-pencil cognitive ability tests: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 114, 449-458.
- Miles, E.W. & King, W.C. (1998). Gender and administration mode effects when pencil-and-paper personality tests are computerized. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 68-76.
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. New York: John Wiley & Sons.
- Moosbrugger, H. & Heyden, M. (1998). *Frankfurter Adaptiver Konzentrationsleistungs-Test (FAKT)*. Göttingen: Hogrefe.
- Motowidlo, S.J. & Tippins, N. (1993). Further studies of the low-fidelity simulation in the form of a situational inventory. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 337-344.
- Murphy, K.R. (1996). Individual differences and behavior in organizations: Much more than g. In K.R. Murphy (Ed.), *Individual differences and behavior in organizations* (pp. 3-30). San Francisco: Jossey-Bass.
- Murray, H.A. (1943). *Thematic Apperception Test*. Cambridge, MA: University Press.
- Neisser, U., Boodoo, G.M., Bouchard, T.J., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S.J., Halpern, D.F., Loehlin, J.C., Perloff, R., Sternberg, R.J. & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.
- Ones, D.S., Schmidt, F.L. & Viswesvaran, C. (1993). Comprehensive meta-analysis of integrity test validities: Findings and implications for personnel selection and theories of job performance. *Journal of Applied Psychology*, 78, 679-703.

Fortsetzung Literatur

Fortsetzung Literatur

- Ones, D.S. & Viswesvaran, C. (1996). Bandwidth-fidelity dilemma in personality measurement for personnel selection. *Journal of Organizational Behavior*, 17, 609-626.
- Ones, D.S. & Viswesvaran, C. (1998). The effects of social desirability and faking on personality and integrity assessment for personnel selection. *Human Performance*, 11, 245-269.
- Overton, R.C., Rodgers Taylor, L., Zickar, M.J. & Harms, H.J. (1996). The pen-based computer as an alternative platform for test administration. *Personnel Psychology*, 49, 455-464.
- Prochaska, M. (1998). *Leistungsmotivation: Methoden, soziale Erwünschtheit und das Konstrukt*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Pulakos, E.D. & Schmitt, N. (1996). An evaluation of two strategies for reducing adverse impact and their effects on criterion-related validity. *Human Performance*, 9, 241-258.
- Richman, W.L., Kiesler, S., Weisband, S. & Drasgow, F. (1999). A meta-analytic study of social desirability distortion in computer-administered questionnaires, traditional questionnaires, and interviews. *Journal of Applied Psychology*, 84, 754-775.
- Rosse, J.G., Stecher, M.D., Miller, J.L. & Levin, R.A. (1998). The impact of response distortion on preemployment personality testing and hiring decisions. *Journal of Applied Psychology*, 83, 634-644.
- Rost, J. (1996). *Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion*. Bern: Huber.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General & Applied*, 80, 1-28.
- Ryan, A.M., Baron, H. & Page, R. (1999). An international look at selection practices: Nation and culture as explanations for variability in practice. *Personnel Psychology*, 52, 359-391.
- Ryan, A.M. & Sackett, P.R. (1987). Pre-employment honesty testing: Fakability, reactions of test takers, and company image. *Journal of Business and Psychology*, 1, 248-256.
- Salgado, J.F. (1997). The five factor model of personality and job performance in the European Community. *Journal of Applied Psychology*, 82, 30-43.
- Salgado, J.F. (1999). Personnel selection methods. In C.L. Cooper & I.T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (Vol 12, pp. 1-54). London, UK: John Wiley & Sons.
- Schmalt, H.-D. (1999). Assessing the achievement motive using the grid technique. *Journal of Research in Personality*, 33, 109-130.
- Schmalt, H.-D. & Sokolowski, K. (1996). Motivationale Konstrukte. In M. Amelang (Hrsg.), *Temperaments- und Persönlichkeitsunterschiede. Enzyklopädie der Psychologie C/VIII/3* (S. 301-336). Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt, F.L. (1992). What do data really mean? Research findings, meta-analysis, and cumulative knowledge in psychology. *American Psychologist*, 47, 1173-1181.
- Schmidt, F.L. & Hunter, J.E. (1977). Development of a general solution to the problem of validity generalisation. *Journal of Applied Psychology*, 62, 529-540.
- Schmidt, F.L. & Hunter, J.E. (1998). Meßbare Personmerkmale: Stabilität, Variabilität und Validität zur Vorhersage zukünftiger Berufsleistung und berufsbezogenen Lernens. In M. Kleinmann & B. Strauss (Hrsg.), *Potentialfeststellung und Personalentwicklung* (S. 16-43). Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt, F.L., Hunter, J.E. & Outerbridge, A.N. (1986). Impact of job experience and ability on job knowledge, work sample performance, and supervisory ratings of job performance. *Journal of Applied Psychology*, 71, 432-439.
- Schmidt, F.L., Hunter, J.E., Pearlman, K. & Hirsh, H.R. (1985). Forty questions about validity generalization and meta-analysis. *Personnel Psychology*, 38, 697-798.
- Schmidt, J.U. (1993). Der Allgemeine Büroarbeitstest (ABAT) – mehr als ein Bürottest? *Diagnostica*, 39, 151-168.
- Schmidt-Atzert, L. & Bühner, M. (1997). Komponenten von Konzentrationstestleistungen: Eine Untersuchung mit systematisch variierten Durchstreichtest-Varianten. *Diagnostica*, 43, 314-326.

- Schmidt-Atzert, L. & Bühner, M. (1998). Fehlertypen im Aufmerksamkeits-Belastungs-Test d2. *Diagnostica*, 44, 142-152.
- Schneewind, K.A. & Graf, J. (1998). *Der 16-Persönlichkeits-Faktoren-Test, revidierte Fassung (16 PF-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, R.J., Hough, L.M. & Dunnette, M.D. (1996). Broadsided by broad traits: How to sink science in five dimensions or less. *Journal of Organizational Behavior*, 17, 639-655.
- Schorr, A. (1995). Stand und Perspektiven diagnostischer Verfahren in der Praxis. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung westdeutscher Psychologen. *Diagnostica*, 41, 3-20.
- Schuler, H. (1996). *Psychologische Personalauswahl. Einführung in die berufliche Eignungsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Schuler, H. (2000). Personalauswahl im europäischen Vergleich. In E. Regnet & L.M. Hoffmann (Hrsg.), *Personalmanagement in Europa*. Göttingen: Hogrefe.
- Schuler, H. & Prochaska, M. (2000). *Leistungsmotivationsinventar (LMI)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schuler, H. & Rolf, H. (2000). Hohenheimer Gründerdiagnose: Konzeption zur eignungsdiagnostischen Untersuchung potentieller Unternehmensgründer. In G.F. Müller (Hrsg.), *Existenzgründung und Führung als unternehmerisches Handeln – Forschung und Förderung* (S. 55-73). Landau: Empirische Pädagogik.
- Seifert, K.H. (1977). Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. In K.H. Seifert (Hrsg.), *Handbuch der Berufspsychologie* (S. 171-279). Göttingen: Hogrefe.
- Spranger, E. (1913). *Lebensformen*. Halle: Niemeyer.
- Sternberg, R.J. (1997). Tacit knowledge and job success. In N. Anderson & P. Herriot (Eds.), *International handbook of selection and assessment* (pp. 201-213). London: Wiley.
- Sternberg, R.J. & Wagner, R.K. (1993). The g-ocentric view of intelligence and job performance is wrong. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 1-5.
- Stewart, G.L. (1996). Reward structure as a moderator of the relationship between extraversion and sales performance. *Journal of Applied Psychology*, 81, 619-627.
- Super, D.E. & Crites, J.O. (1962). *Appraising vocational fitness by means of psychological tests*. New York: Harper and Row.
- Tett, R.P., Jackson, D.N. & Rothstein, M.G. (1991). Personality measures as predictors of job performance: A meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 44, 703-742.
- Tewes, U. (1991). *Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene – Revision 1991 (HAWIE-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Viswesvaran, C., Ones, D.S. & Schmidt, F.L. (1996). Comparative analysis of the reliability of job performance ratings. *Journal of Applied Psychology*, 81, 557-574.
- Wittmann, W.W. & Matt, G.E. (1986). Aggregation und Symmetrie. Grundlagen einer multivariaten Reliabilitäts- und Validitätstheorie, dargestellt am Beispiel der differentiellen Validität des Berliner Intelligenzstrukturmodells. *Diagnostica*, 32, 309-329.

Fortsetzung Literatur

6 Simulationsorientierte Verfahren der Personalauswahl

von Stefan Höft und Uwe Funke

Inhaltsübersicht

1 Definition und Konzeptverständnis simulationsorientierter Personalauswahlverfahren	136
2 Darstellung einzelner Verfahren	137
2.1 Manuelle Arbeitsproben	138
2.2 Computergestützte Szenarios	140
2.3 Postkorb	143
2.4 Präsentation	145
2.5 Rollenspiel	146
2.6 Gruppendiskussion	148
3 Assessment Center-Verfahren	150
3.1 Umschreibung	150
3.2 Ablauf eines Assessment Centers	152
3.3 Anforderungen, Verfahren, Anforderungen x Verfahren	154
3.3.1 Anforderungen	154
3.3.2 Verfahren	156
3.3.3 Anforderungs-Verfahrens-Matrix	156
3.4 Die Rolle der Beobachter	157
3.4.1 Beobachtertraining	158
3.4.2 Statistisch generiertes Gesamturteil vs. Beobachterkonferenz	160
3.5 Psychometrische Qualität des Assessment Centers	161
3.5.1 Aspekte der Kontentvalidität	161
3.5.2 Aspekte der kriteriumsbezogenen Validität	161
3.5.3 Aspekte der konstruktbezogenen Validität	163
3.5.3.1 Beobachterbedingte Mängel	164
3.5.3.2 Verfahrensspezifische Mängel	165
3.5.3.3 Mängel bei der Erfassung anforderungsrelevanter Verhaltensweisen	165
3.5.3.4 Teilnehmerspezifische Effekte	166
3.5.3.5 Anforderungsbedingte Mängel	166
3.6 Neuere AC-Varianten	167
Zusammenfassung	168
Weiterführende Literatur	169
Literatur	169

Simulationsorientierte eignungsdiagnostische Verfahren repräsentieren einen diagnostischen „sample“-Ansatz.

Vergleich eigenschafts- und simulationsorientierter Verfahrenskonzepte

1 Definition und Konzeptverständnis simulationsorientierter Personalauswahlverfahren

Wie die Übersicht in Kapitel 5 (Abschnitt 1.2) zu eignungsdiagnostischen Ansätzen gezeigt hat, stellen simulationsorientierte Verfahren eine besondere Kategorie eignungsdiagnostischer Verfahren dar. Ihr Hauptkennzeichen ist der diagnostische Einsatz mehr oder weniger realitätsnaher Simulationen wichtiger beruflicher Aufgaben. Erfasst werden soll damit direkt die Leistung bzw. Leistungsfähigkeit in konkreten beruflichen Anforderungen. Sowohl der den Probanden vorgegebene Aufgabeninhalt eines Verfahrens als auch die Bewertung der Aufgabenbearbeitung bzw. des Probandenverhaltens sowie die Interpretation und Prognose aufgrund der Resultate beziehen sich auf arbeitsbezogene berufliche Aufgaben. Alternative Bezeichnungen für diese Verfahrenskategorie sind „Arbeitsprobe“ (work sample), „situatives Verfahren“ (situational test), „performance test“ oder „achievement measure“.

Das Diagnose- und Prognosekonzept simulationsorientierter Verfahren geht in letzter Konsequenz von der Idee einer *direkten* „Punkt-zu-Punkt-Übereinstimmung“ zwischen dem Inhalt des diagnostischen Verfahrens und dem zu prognostizierenden Leistungsbereich aus. Wernimont und Campbell (1968) sprechen entsprechend vom „sample“-Ansatz, da im diagnostischen Verfahren eine möglichst repräsentative Stichprobe der realen beruflichen Aufgaben erhoben werden soll. Im Gegensatz dazu steht der traditionelle „sign“-Ansatz der konstruktorientierten Verfahren (vgl. Kapitel 5): Hier wird die konkrete Leistung im Verfahren als Indikator von differentialpsychologisch fundierten und homogenen Fähigkeits- und Persönlichkeitsmerkmalen (= *allgemeinere* Anforderungen) verstanden. Wernimont und Campbell stellen diesen Ansatz keineswegs in Frage, sie charakterisieren ihn aber als eine *indirektere* Form der Diagnostik. Korrelative Zusammenhänge zwischen Leistungen in simulations- und in eigenschaftsorientierten Verfahren sind wegen der dabei vorliegenden Überschneidungen der erfassten Anforderungsbereiche zu erwarten und immer wieder festzustellen (Salgado, 1999). In Tabelle 1 (aus Funke, 1993) sind eigenschafts- und simulationsorientierte Verfahren noch einmal akzentuiert einander gegenübergestellt.

Tabelle 1:
Vergleich eigenschafts- und simulationsorientierter Verfahrenskonzepte

	eignungsdiagnostische Verfahrenskonzepte	
	eigenschaftsorientiert	simulationsorientiert
Bezug zum Arbeitsplatz	geringer (eigenschaftsbezog. Items = signs)	höher (tätigkeitsbezog. Aufgabe = sample)
Anforderungsbereich	eigenschaftshomogen	eigenschaftsheterogen
Ablaufstruktur	elementaristisch (Einzelitems)	ganzheitlich (Gesamtaufgabe mit Planungsanforderungen)
Rückmeldung & Kontrolle	gering	Ablauf-Feedback Ergebnis-Feedback
Verlaufscharakter	statisch	dynamisch (reaktionsabhängige Aufgabenentwicklung)
typische Beispiele	Intelligenztest, Persönlichkeitsverfahren	Gruppendiskussion, Postkorb, diagnostisches Rollenspiel

2 Darstellung einzelner Verfahren

Einer Unterscheidung von Robertson und Kandola (1982) folgend sollen die im weiteren dargestellten simulationsorientierten Verfahren in drei Gruppen unterteilt werden:

- *(psycho-)motorische Aufgaben*

Hierunter können alle Verfahren mit einem erheblichen Anteil an willkürlich gesteuerten, manuellen Tätigkeiten subsumiert werden. Sie verlangen meist die physische Manipulation eines Werkstücks (ein elektronisches Bauteil zusammensetzen, eine Drehmaschine bedienen, ein Auto reparieren usw.).

- *individuelle, situationsgebundene Aufgaben*

Bei diesen Verfahren hat der Proband in Einzelarbeit Entscheidungen zu möglichen Problemsituationen aus seinem potentiellen Arbeitsbereich zu treffen. Die Vorgabe kann dabei sehr authentisch (z. B. in Form einer „Postkorb“-Aufgabe, vgl. Abschnitt 2.3), aber auch abstrakter erfolgen, indem z. B. nur kurz hypothetische Situationen beschrieben werden (wie im „low-fidelity simulation“-Ansatz von Motowidlo & Tippins, 1993).

- *interaktive, situationsgebundene Aufgaben*

Unter diesem Begriff werden Verfahren subsumiert, bei denen der Proband mit mindestens einer weiteren Person bei der Bewältigung eines berufsbezogenen Problems interagiert.

Simulationsorientierte Verfahren sind nicht a priori an eine bestimmte Durchführungsmethode gebunden. Sie können je nach Aufgabe schriftlich (in Test- oder Fragebogenform), mündlich (als Interview), sozial-interaktiv (als Rollenspiel), multimedial (computer- oder videogestützt) oder motorisch (Montage- und Handlungsaufgaben) durchgeführt werden. Abhängig von der zu simulierenden Aufgabe lassen sich mit unterschiedlichen Durchführungsmethoden dabei unterschiedliche Grade von Realitätsnähe und von Validität erzielen (Funke & Schuler, 1998).

In Kasten 1 sind die im weiteren dargestellten Einzelverfahren den verschiedenen Simulationstypen zugeordnet.

Kasten 1:

Simulationstypen und simulationsorientierte Verfahren

Simulationstyp	Verfahrensbeispiele	Abschnitt
<i>(psycho-)motorische Aufgaben</i>	manuelle Arbeitsprobe	2.1
<i>individuelle, situationsgebundene Aufgaben</i>	Computerszenarios	2.2
	Postkorb	2.3
	Präsentation	2.4
<i>interaktive, situationsgebundene Aufgaben</i>	Rollenspiel	2.5
	Gruppendiskussion	2.6
Hinweis: Angegeben sind die Simulationstypen mit den in diesem Kapitel vorgestellten Verfahrensbeispielen. In der Spalte „Abschnitt“ wird auf die entsprechenden Unterkapitel verwiesen.		

Bei der Darstellung der Verfahren wird neben einer Beschreibung des prinzipiellen Verfahrensablaufs auch auf häufig auftretende Variationen eingegangen. Soweit vorhanden, werden bestehende Befunde zu den Gütekriterien der Verfahrensklasse berichtet.

Simulationsorientierte Verfahren können unterteilt werden in psychomotorische Verfahren sowie situationsgebundene Aufgaben, die entweder individuell oder interaktiv durchgeführt werden.

Übersicht zu den im Kapitel behandelten Simulationstypen und simulationsorientierten Verfahren

Der Charakter einer Arbeitsprobe ist abhängig vom untersuchten Berufszweig und der analysierten Hierarchiestufe.

Bei einer Arbeitsprobe wird durch die 1:1-Abbildung des tatsächlichen beruflichen Verhaltens in das eignungsdiagnostische Verfahren unter Verzicht auf abstrakte Personmerkmale direkt vom jetzigen Verhalten auf zukünftiges Verhalten geschlossen.

Die Symmetrie zwischen Prädiktor und Kriterium ist eine Hauptursache für die hohe kriteriumsbezogene Validität von Arbeitsproben.

2.1 Manuelle Arbeitsproben

Beschreibung und Variationsformen

Der allgemeine Begriff „Arbeitsprobe“ („work sample test“) wird in der Literatur unterschiedlich verwendet. Wie bereits erwähnt, fassen Robertson und Kandola (1982) hierunter alle Arten von Simulationen, während beispielsweise die Beschreibung von Schmidt und Hunter (1998) zu ihrer Validitätsübersicht (vgl. Kapitel 5) nahelegt, daß diese Autoren konzeptionell eher motorische Arbeitsproben unter diesen Punkt fassen. Unzweifelhaft ist der Charakter einer Arbeitsprobe abhängig vom untersuchten Berufszweig und der analysierten Hierarchiestufe. So ist der berufserfolgsrelevante Anteil manueller Arbeitshandlungen für einen Fließbandarbeiter ungleich höher als für eine Führungskraft im oberen Management. Bei der Führungskraft werden hingegen kognitive Aufgaben und berufsrelevante interpersonale Situationen wie Einzelgespräche oder Teambesprechungen häufiger auftreten.

Gütekriterien

Eine (psycho-)motorische Arbeitsprobe ist ein Prototyp des simulationsorientierten Prognosekonzepts: Durch die 1:1-Abbildung des tatsächlichen beruflichen Verhaltens in das eignungsdiagnostische Verfahren unter Verzicht auf abstrakte Personmerkmale wird direkt vom jetzigen Verhalten auf zukünftiges Verhalten geschlossen. Damit ist aber ein häufig angeführter Kritikpunkt dem Konstruktionsprinzip der Arbeitsproben inhärent: Da sie als Abbild der realen Tätigkeit konzipiert sind, ist für das Zustandekommen der Arbeitsleistung ein Konglomerat unterschiedlicher Personmerkmale verantwortlich. Eine weitergehende, konstruktorientierte Ausdifferenzierung ist deshalb schwierig.

Generell zeigen Arbeitsproben erstaunlich hohe kriteriumsbezogene Validitäten. So weist die Übersicht von Schmidt und Hunter (1998) eine korrigierte kriteriumsbezogene Validität von .54 aus, die noch über der Validität von allgemeinen kognitiven Fähigkeitstests liegt und teilweise unabhängig von diesen Maßen ist (inkrementelle Validität .12). Der Studienüberblick von Robertson und Kandola (1982) deutet an, daß im Vergleich der Simulationstypen (psycho-) motorische Aufgaben die größte Validität aufweisen.

Die Symmetrie zwischen Prädiktor und Kriterium dürfte ausschlaggebend für die hohen Validitätsbefunde sein. Häufig verwendete (da gut erfassbare) objektive Leistungsmaße lassen sich oft als Ergebnisse von arbeitsprobenäquivalentem Verhalten verstehen. Subjektive Leistungsmaße, z. B. Vorgesetztenurteile, können als subjektive Aggregationen über verschiedene arbeitsprobenäquivalente Verhaltensstichproben angesehen werden. Offensichtlich wird dies z. B. bei verhaltensverankerten Leistungsbeurteilungsskalen, bei denen auf dieselben arbeitsanalytisch gefundenen kritischen Ereignisse zurückgegriffen wird wie bei den Arbeitsproben.

Ein Nachteil von Arbeitsproben ist ihr relativ großer Konstruktions-, Durchführungs- und Verwaltungsaufwand (bei vielen Verfahren muß z. B. pro Proband ein Beurteiler abgestellt werden) im Vergleich zu traditionellen Testverfahren. Zusätzlich muß auf der Grundlage einer validen Arbeits- und Anforderungsanalyse gewährleistet sein, daß die ausgewählten Arbeitsproben repräsentativ sind für das gesamte erfolgsrelevante Arbeitsgeschehen. Unkalkulierbar sind Veränderungen in der Berufswelt, die einmal konstruierte Arbeitsproben obsolet werden lassen oder neue erfolgskritische Situationen generieren (so hat sich z. B. das Berufsbild eines Setzers im Verlagswesen durch die Einführung von EDV-Systemen drastisch verändert; alte Arbeitsproben am Setzkasten mit Bleiletttern haben hier nur noch historischen oder anekdotischen Wert).

Eine weitere Bedingung für die Durchführung der meisten Arbeitsproben ist, daß der Proband bereits Vorerfahrung mit der durchzuführenden Arbeit besitzt. Sie können prinzipiell also nur für ausgebildete Arbeitsplatzwechsler eingesetzt werden.

Trainierbarkeitstests: Arbeitsproben für Berufsunerfahrene

Um das Arbeitsprobenprinzip auch bei Probanden ohne Vorerfahrung einsetzen zu können, wurden sogenannte „Trainierbarkeitstests“ entwickelt (Robertson & Downs, 1989). Hierbei wird dem unerfahrenen Probanden zunächst die auszuführende Tätigkeit präsentiert. Nach einer Übungsphase wird dann die gezeigte Leistung des Probanden hinsichtlich zweier Indikatoren (Fehlerrate und Globalurteil eines Beobachters) beurteilt. Die Metaanalyse von Robertson und Downs (1989) zeigt für beide Leistungsindikatoren homogene kriteriumsbezogene Validitäten zwischen .20 und .57 (Median der korrigierten Werte .40). Allerdings fallen die Koeffizienten für Trainingserfolgskriterien wesentlich höher aus als für allgemeine Berufserfolgskriterien. Zusätzlich moderiert die Zeitspanne zwischen Prädiktor- und Kriteriumserhebung den Zusammenhang: Für Kriterien, die erst nach einem Jahr oder noch später erhoben wurden, resultieren wesentlich geringere Validitäten. Die Befunde lassen sich als Bestätigung der Prädiktor-Kriteriums-Symmetriehypothese interpretieren: Die strukturell ähnlichen Trainingserfolgskriterien weisen einen höheren Zusammenhang auf als die umfassenderen Kriterien aus dem beruflichen Alltag.

Trainierbarkeitstests können als Arbeitsproben für Berufsunerfahrene eingesetzt werden.

Maximale und typische Leistung

Ergänzend soll auf eine Problematik eingegangen werden, die besonders gut anhand von motorischen Arbeitsproben erläutert werden kann. (Das Problem ist aber nicht spezifisch für diese Verfahren, sondern gilt für alle im folgenden dargestellten simulationsorientierten Ansätze.) Der Proband weiß, daß sein während der Arbeitsprobe gezeigtes Verhalten bewertet wird. Er wird sich in den allermeisten Fällen bewußt sein (und akzeptieren), daß von ihm während der Arbeitsprobe höchstes Engagement verlangt wird. Bei der üblichen zeitlichen Dimensionierung der Arbeitsproben ist eine Mehrzahl der Probanden in der Lage, ihre gezeigte maximale Leistung über die gesamte Zeitspanne aufrechtzuerhalten.

Das Ergebnis der Arbeitsprobe ist also ein guter Indikator für die maximale Leistungsfähigkeit des Probanden. Unklar ist allerdings die Vorhersagequalität für die typische Leistung in beruflichen Alltagssituationen, bei denen es keine Anreize für maximales Leistungsverhalten gibt. Die empirische Studie von Sackett, Zedeck und Fogli (1988) veranschaulicht dies recht eindrucksvoll.

Arbeitsproben sind gute Indikatoren für die maximale Leistungsfähigkeit des Probanden. Unklar ist die Vorhersagequalität für die typische Leistung im beruflichen Alltag.

Kasten 2:**Maximale und typische Leistung**

Sackett et al. (1988) untersuchten die maximale und die typische Leistung von Supermarkt-Kassierern und Kassiererinnen. Als Indikatoren für die maximale Leistung dienten Schnelligkeit und Akkuratheit (Anzahl der Stornierungen von Fehleingaben) bei der Abrechnung von vier bis sechs Musterwarenkörben. Zur Erfassung der typischen Leistung wurde die durchschnittliche Schnelligkeit und Akkuratheit pro Arbeitsschicht über einen Zeitraum von vier Wochen gemittelt. Zusätzlich wurde eine Vorgesetztenbeurteilung der Marktleitung zur allgemeinen Leistung eingeholt. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Interkorrelation der beschriebenen Leistungsindikatoren für insgesamt 735 Mitarbeiter mit mindestens sechs Monaten Berufserfahrung.

		typische Leistung		maximale Leistung		Vorgesetztenurteil
		Schnelligkeit	Akkuratheit	Schnelligkeit	Akkuratheit	
typisch	Schnelligkeit	(.86)	-.02	.32	.08	.18
	Akkuratheit		(.86)	-.12	.11	.04
maximal	Schnelligkeit			(.87)	.09	.36
	Akkuratheit				(.52)	.06

Anmerkungen:

vgl. Originalinformationen aus Sackett et al. (1988)

Die eingeklammerten Werte auf der Hauptdiagonalen sind Reliabilitätsschätzungen.

Bedingt durch unvollständige Daten schwankt die Stichprobengröße für die einzelnen Korrelationen zwischen 440 und 659.

Die Schnelligkeits- und Akkuratheitsindikatoren weisen keinen nennenswerten Zusammenhang auf. Die Indikatoren für typische und maximale Leistung korrelieren nur niedrig positiv (.32 und .11) miteinander. Die maximale Leistung hat also nur begrenzte Aussagekraft für die typische Arbeitsleistung. Anders als erwartet weist das Vorgesetztenurteil nicht den größten Zusammenhang mit typischer Schnelligkeit auf, sondern mit der maximalen Schnelligkeit. Sackett et al. erklären dies mit den Besonderheiten im Supermarkt-Management: Der Filialleiter (bzw. die Filialleiterin) kommt am ehesten zu Stoßzeiten mit dem Kassierpersonal in Kontakt, wenn z. B. an den Kassen ausgeholfen werden muß. Die übrige Zeit verbringt er eher im Büro oder im hinteren Marktbereich. Die Verhaltensstichprobe, über die dann das Vorgesetztenurteil abgeleitet werden muß, beschränkt sich also im hohen Maße auf Situationen, in der das Kassenpersonal wegen des hohen Kundenaufkommens (und der Anwesenheit des Vorgesetzten) maximale Leistung zeigt.

Szenarios sind spezielle, auf Computern implementierte Aufgaben, die die Kontrolle und Steuerung komplexer dynamischer Systeme oder Prozesse verlangen, welche mit einer mehr oder weniger realitätsnahen Rahmenhandlung versehen sind.

Bei der Quantifizierung der Ergebnisse lassen sich drei Ebenen unterscheiden: Steuerleistungen, Kriterien der kognitiven Ebene und Verhaltensmaße.

2.2 Computergestützte Szenarios

Bei computergestützten Szenarios handelt es sich um spezielle, auf Computern implementierte Aufgaben, die die Kontrolle und Steuerung komplexer dynamischer Systeme oder Prozesse verlangen, welche mit einer mehr oder weniger realitätsnahen Rahmenhandlung versehen sind, z. B. der Leitung eines Unternehmens.

Im Sinne von Dörner, Kreuzig, Reither und Stäudel (1983) sind Computerszenarios als komplexe Probleme durch folgende Merkmale charakterisiert:

- *Komplexität*: Anzahl von Systemvariablen mit Konsequenzen für Informationsmenge und Belastung der Verarbeitungskapazität;
- *Vernetztheit*: Menge der multiplen Wirkungsrelationen zwischen den Variablen mit netzwerkartiger Effektausbreitung und der Konsequenz von konfundierten Wirkungen, Nebenwirkungen und Fernwirkungen;
- *Dynamik*: Systemveränderung aufgrund vorhergehender Eingriffe, bei Eigendynamik ändert sich das System auch ohne Eingriffe, was Zeit- und Handlungsdruck erhöht;
- *Intransparenz*: Unzulänglichkeit von Informationen über Systemvariablen, Variablenverknüpfungen oder Konsequenzen von Eingriffen mit der Notwendigkeit von Informationsbeschaffung, -bewertung und -reduktion;
- *Polytelie*: gleichzeitig oder aufeinanderfolgend gegebene multiple, eventuell gegensätzliche Teilziele.

Ein wesentlicher Aspekt bei anwendungsorientierten Szenarios ist die Art und damit die Brauchbarkeit der Auswertungsergebnisse für das Einsatzziel. Bei der Quantifizierung der Ergebnisse lassen sich drei Ebenen unterscheiden:

- *Steuerleistungen* in Form von Kennzahlen für die Qualität des Endergebnisses oder des Verlaufs bestimmter Systemvariablen. In der Mehrzahl der realisierten Szenarios werden Koeffizienten gebildet, die sich auf die Rohwerte des Szenarios beziehen (z. B. das Firmenskapital in DM).
- Auf der *kognitiven Ebene* sollen Wissensstrukturen, mentale Modelle, Denk- und Planungsprozesse bezüglich des Szenarios erfaßt werden.
- Als *Verhaltensmaße* zum Umgang mit der Aufgabe können z. B. Indikatoren für das Frage- und Entscheidungsverhalten genannt werden.

In Kasten 3 wird beispielhaft das Szenario „DISKO“ vorgestellt (eine ausführlichere Diskussion verschiedener Verfahren findet sich bei Funke, 1995).

Kasten 3:

DISKO als Beispiel für ein computergestütztes Szenario

Das diagnostische, interaktive Szenario zur Komplexitätssimulation DISKO (Funke, 1992) wurde im Rahmen eines von 1986 bis 1991 laufenden eignungsdiagnostischen Forschungsprojekts (Schuler, Funke, Moser & Donat, 1995) speziell für Personalauswahl, Potential- und Trainingsbedarfsdiagnosen konzipiert und evaluiert. Aufgabe des Bearbeiters ist die

Führung eines simulierten kleinen Elektronik-Unternehmens, das elektronische Bauelemente herstellt und vertreibt („Chipfabrik“). Es soll dabei sowohl ein verbessertes Betriebsergebnis (mindestens Verdoppelung des Gesamtvermögens der Firma) als auch effektives strategisches Verhalten erreicht werden. Die Wahl und Abfolge der jeweiligen Aktionen, die Arbeitsgeschwindigkeit und die Zahl der Durchgänge ist völlig freigestellt, die Durchführung ist auf 50 Minuten begrenzt. Um Systemsteuerung und Systemexploration zu entkoppeln, wird der eigentlichen Durchführung eine „folgenlose“ Testphase vorangestellt. In der nachfolgenden Abbildung ist ein Testbildschirm des Szenarios wiedergegeben.

41:12 DISKO Version 2.0 (c) Uwe Funke

TESTEN = WERTE ANDERN		PROGNOSE DER ERGEBNISSE VON TESTEINGABEN	
	Zahl Testdurchläufe 12	Materialbestand	Sachanlagen
	TESTEN VON: EINGABE	Materialpreis	Flüssigkapital
	Materialerwerb 600	Materiallagerkost.	Schulden
	Personalstellen 22	Arbeitszufriedenh.	Gesamtvermögen +
	Bruttolohn 5000	Qualifikation -	Produktökologie
	Sozialausgaben 800	Patenteinnahmen	Recyclerlöse
	Weiterbildungsausg. 300	Forschungsaufträge	Entsorgungskost.
	Mitbestimmung 50		Firmenimage
	Forschung Produkte 10000	Maximalkapazität +	Produktinnovat.
	Forschung Verfahren 10000	Maschinenschäden	Nachfrage
	Halbautomaten 5	Produktionsausfall -	Verkauf
	Vollautomaten 1	Produktionsmenge +	Fertiglager
	Instandhaltungsausg. 7500	Produktqualität +	
	Recyclingausgaben 10000		
	Emissionsfilter 1		
	Werbungsausgaben 16800		
	Serviceausgaben 15000		
	Transportausgaben 5000		
	Preis pro Chip 250		

Basis: Veränderung nach 12 Durchläufen
 + / - = Zunahme / Abnahme (mehr als 10%)
 0 = konstant
 frei = keine Angabe

Liste testen mit ⏴ Prognoze sichern mit ⏴

Handlungsmöglichkeiten für den Bearbeiter sind: unterschiedlich detaillierte Informationsabfragen, Analysen von Systemzusammenhängen mittels „Testläufen“ bzw. „Experimentieren“, Aufstellen und Prüfen von Hypothesen, Hochrechnen zukünftiger Verläufe („Trendvorschau“), Darstellung von Ergebnisdaten aus Testläufen oder Entscheidungen als Tabellen oder Verlaufsgrafiken, Analyse von Variablenkovariationen sowie Entscheidungen in Form systemverändernder Eingriffe. Im DISKO-Szenario werden für die Ermittlung der Steuerleistung beispielsweise vier Einzelvariablen ausgewertet (Endergebnis im Gesamtvermögen, Gewinn pro Entscheidung sowie Niveau und Aufwärtstrend des Gesamtvermögens) und zu einem Wert „Zielerreichung“ aggregiert. Die 69 erfaßten Einzelvariablen des Verhaltens werden gewichtet zu sechs Teilergebnissen des Verhaltens zusammengefaßt (Informationsverhalten, Analyse von Daten, Strategien des Testens, Hypothesen über Systemzusammenhänge, Strategien beim Entscheiden, Inhalte der Aktivitäten). Diese Teilergebnisse gehen wiederum gleichgewichtet aggregiert zusammen mit der Steuerleistung in das Gesamtergebnis ein.

Gütekriterien

Prinzipiell resultiert der Einsatz von Computern in einer wesentlich verbesserten Objektivität in der Durchführung und Auswertung. Bei Computerszenarios führt allerdings die implementierte Dynamik durch die spezifischen Eingriffe des Anwenders zu nicht mehr vergleichbaren, unterschiedlich schwierigen Problemkonstellationen. Einige Szenarios weisen auch eine Eigendynamik auf (z. B. Unglücksfälle, die immer zu einem bestimmten Zeitpunkt ohne Einwirkungsmöglichkeit des Anwenders auftreten), die je nach Planungsstrategie des Anwenders minimale oder katastrophale Auswirkungen haben kann.

Reliabilitätsschätzungen sind generell schwierig, da bewährte klassisch testtheoretische Schätzmethoden nicht ohne weiteres übertragbar sind. Retest-Schätzungen werden durch Lerneffekte (differentielle Veränderungen

DISKO als Beispiel für ein computergestütztes Szenario

Die klassischen Gütekriterien sind nur teilweise auf Szenarios übertragbar.

Eine Berechtigung für die Darstellung in diesem Kapitel ergibt sich erst, wenn das Verhalten in den Computersystemen als Indikator für „echtes Problemlösen“ in realen beruflichen Situationen interpretiert wird.

Bei Reliabilitätsschätzungen zwischen .37 und .80 ergeben sich kriteriumsbezogene Validitäten zwischen .30 und .40.

Die Leistung in Szenarios wird offenkundig durch Intelligenz und Systemwissen bedingt.

von Wissensstand, Steuerleistung und Verhalten) bei wiederholter Bearbeitung verzerrt. Paralleltestschätzungen setzen zwei strukturell in allen relevanten Aspekten äquivalente Szenarios voraus, was bisher nur ansatzweise realisiert wurde. Testhalbierungsreliabilitäts- und interne Konsistenzschätzungen müßten sich auf separierbare und unabhängige Einzelitems stützen, die durch das Grundprinzip der Konstruktion nicht vorliegen. Die bisher vorliegenden (Retest-)Befunde weisen mit Koeffizienten zwischen .37 und .80 (vgl. zusammenfassend Funke, 1995) allerdings darauf hin, daß bei sorgfältig ausgesuchten Erfolgsindikatoren zufriedenstellende Ergebnisse erzielt werden können.

Die mangelnde Realitätsnähe und fehlende Einschlägigkeit der Problemsituation einiger Szenarios zeigt, daß diese Verfahrensklasse nur eingeschränkt zur Kategorie der „sample“-Verfahren gezählt werden kann. Eine Berechtigung für die Darstellung in diesem Kapitel ergibt sich erst, wenn das Verhalten in den Computersystemen als Indikator für „echtes Problemlösen“ in realen beruflichen Situationen interpretiert wird. Viele der Computerszenarios wurden ursprünglich für die kognitionspsychologische Grundlagenforschung entwickelt und erst nachträglich ohne ausreichende Güteprüfung für eignungsdiagnostische Zwecke eingesetzt. Kleinmann und Strauß (1998) listen 16 Szenarios auf, die im deutschsprachigen Raum für die Personalauswahl oder -entwicklung eingesetzt oder angeboten werden. Nur für sechs dieser Szenarios liegen überhaupt Validierungsstudien mit berufserfolgsrelevanten Kriteriumsvariablen vor.

Die Übersicht bei Funke (1995) zeigt Validitätskoeffizienten, die im Mittel zwischen .30 und .40 liegen. Beispielsweise erzielte DISKo Zusammenhangskoeffizienten von .36 (Steuerleistungsindikatoren), .39 (Verhaltensindikatoren) und .44 (Mittel aus Steuerleistungs- und Verhaltensindikatoren) mit einem konkurrent erhobenen Vorgesetztenurteil zur beruflichen Problemlösungsleistung von 59 Industrieforschern und Ingenieuren.

Während die Grundlagenforschung die Konstruktvalidität der Verfahren im wesentlichen durch einen engeren Bezug zur kognitiven Psychologie erhöhen möchte (vgl. Kluwe, Schilde, Fischer & Oellerer, 1991), berücksichtigt die Eignungsdiagnostik konzeptionell bedingt (vgl. Kapitel 22) eher differentialpsychologische Ansätze. Die hierfür einschlägigen Studien untersuchen zum größten Teil die Beziehung zwischen Szenarioergebnissen (= simulationsorientierte Diagnostik) und den Resultaten in traditionellen Intelligenztests (= eigenschaftsorientierte Diagnostik). Hier zeigt sich, daß durchaus ein substantieller Zusammenhang zwischen diesen beiden Verfahrenstypen resultiert, wenn notwendige Voraussetzungen (z. B. Transparenz zur Zielsetzung des Szenarios, spezifische statt allgemeine Intelligenzverfahren, Verwendung reliabler Ergebnisindikatoren) eingehalten werden (vgl. Kluwe et al., 1991). Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Studie von Kersting (1999). Er setzte bei 104 Angehörigen des Polizeivollzugsdienstes sowohl ein Computerszenario (DISKo) als auch ein traditionelles Intelligenzverfahren (BIS, vgl. Kapitel 5) ein. Zusätzlich konnte er 1,5 Jahre nach dieser Prädiktorerhebung von 73 Personen Vorgesetztenurteile zur beruflichen Leistung einholen. Ein modifizierter DISKo-Ergebnisindikator erzielte hier einen Zusammenhang von .33 mit dem spezifischen Vorgesetztenurteil zur „Problemlösefähigkeit“ der Person. Gleichzeitig war die allgemeine Intelligenz (Gesamtwert im BIS-Test) erwartungsgemäß bester Prädiktor ($r = .39$) für ein allgemeines Leistungsmaß. Kersting favorisiert als Erklärung eine Strukturhypothese, wonach Intelligenz eine Voraussetzung zum Erwerb und zur Anwendung von systemimmanentem Wissen ist. Intelligenz und Wissen seien wiederum sowohl eine Voraussetzung des Problemlösens als auch der beruflichen Leistungen. Er kann diese Annahmen zumindest ansatzweise bestätigen.

2.3 Postkorb

Beschreibung und Variationsformen

Das Verfahren „Postkorb“ soll administrative Tätigkeiten ohne direkte Interaktion („Schreibtscharbeit“) simulieren. Hierbei werden vom Probanden in Einzelarbeit schriftliche Materialien bearbeitet, die einen typischen Postkorb einer Führungs- oder Fachkraft in einer bestimmten Organisation abbilden sollen. Hierzu gehören z. B. Briefe, Notizen, Zeitschriftenartikel, Rundschreiben usw. Die darin geschilderten Problemfälle variieren dabei stark hinsichtlich Eiligkeit, Komplexität, Wichtigkeit und Auswirkungsgrad für die Organisation.

Der Proband hat zu jedem Schriftstück zumeist in offener Form Entscheidungen zu treffen. Es müssen z. B. Instruktionen für Mitarbeiter formuliert, Antwortbriefe entworfen oder Treffen vereinbart werden. Hierfür ist in den meisten Fällen parallel ein Terminkalender zu verwalten. Die Abarbeitung des Postkorbs erfolgt innerhalb eines vorgegebenen Zeitlimits. Während Thornton und Byham (1982) von einer Bearbeitungszeit zwischen zwei bis drei Stunden ausgehen, finden sich in den deutschen Quellen (z. B. Jeserich, 1981) eher Zeitangaben von ca. einer Stunde. Sinnvoll ist hier die Faustregel von Obermann (1992), der für jedes Dokument eine Bearbeitungszeit von zwei bis drei Minuten veranschlagt, so daß in einer Stunde maximal 15 bis 20 Dokumente bearbeitet werden können.

Die vom Probanden angefertigten schriftlichen Anweisungen und Terminierungen werden abschließend hinsichtlich vorher definierter Anforderungsdimensionen bewertet. In vielen Fällen wird diese Auswertung mit einem nachfolgenden Disput oder einem Interview verknüpft, in dem der Proband die Gründe für seine Entscheidung darlegen muß. Da der Wert dieser Befragung als zusätzliche Informationsquelle für die Auswertung allerdings zweifelhaft ist (Gedächtniseffekte, „post hoc“-Erklärungen usw.), kann sie eher als eigenständige Aufgabe angesehen werden.

Gütekriterien

Die Generalisierung der Befunde wird durch die mangelnde Standardisierung der Postkorbvarianten erschwert. So werden bei fast jedem neukonstruierten Verfahren unterschiedlichste Problemfälle eingesetzt und das Ergebnis nach einem jeweils eigenen Anforderungsprofil ausgewertet. In den publizierten Studien finden sich wenig Informationen zu Verfahrensdetails oder Ergebnissen, die über einfache Globalangaben hinausgehen. (Ausnahmen stellen hier die Arbeiten von Hakstian & Scratchley, 1997, sowie Kesselman, Lopez & Lopez, 1982, dar.) Zusätzlich unterscheiden sich die Auswertungen unterschiedlicher Postkörbe stark hinsichtlich Objektivität und Komplexität der geforderten Lösungen. Vom einfachen Faktenaus zählen („Wie viele Termine wurden vereinbart, wie viele Entscheidungen wurden getroffen?“) bis hin zu holistischen Beurteilungen („Der Teilnehmer ist die Probleme engagiert angegangen“) ist in der Praxis alles anzutreffen.

Einen immer noch aktuellen Überblick zur Güte von Postkorbverfahren gibt die Arbeit von Schippmann, Prien und Katz (1990): Bei Reliabilitätsangaben ist nach diesen Autoren eine Dissoziation der verschiedenen Schätzmethoden zu erkennen. Trainierte Beurteiler erzielen bei der Bewertung der Postkorbresultate größtenteils akzeptable Übereinstimmungen. Analysen zur inneren Konsistenz unterschiedlicher Kriterien einer Beurteilungsdimension sowie Paralleltest-Schätzungen fallen dagegen schlechter aus. Für Konsistenzanalysen ist allerdings zu beachten, daß bei vielen Postkorb-Auswertungen die Forderung der stochastischen Unabhängigkeit der Einzelergebnisse verletzt ist. So impliziert z. B. die Nichtbearbeitung eines Problemfalls zumeist, daß ein anderes Problem nicht gelöst werden kann. Brannick, Michaels und Baker (1989) sprechen in diesem Zusammenhang von „red hot items“: Das Verhalten der Probanden hinsichtlich einer Problemstellung wird gleichsinnig positiv bzw. negativ hinsichtlich mehrerer Anforderungsdimensionen interpretiert. Bei Paralleltestung muß zusätzlich ein möglicher Lerneffekt berücksichtigt werden.

Beim Postkorb-Verfahren werden von dem Probanden schriftliche Materialien bearbeitet, die einen typischen Postkorb einer Führungs- oder Fachkraft in einer Organisation abbilden sollen.

Durch die mangelnde Standardisierung der Postkorbvarianten ist es kaum möglich, generalisierte Gütebefunde zu nennen.

Ein Beispiel für Postkorb-Reliabilitätsschätzungen

Die Grenzen zwischen Kontentvalidität und Augenscheinvalidität beim Postkorb-Verfahren

Trotz unterschiedlicher Konstruktion und teilweise nicht vergleichbarer Anforderungsdimensionen zeigen sich für eine Vielzahl von berufserfolgsrelevanten Validierungskriterien positive Zusammenhänge.

Kasten 4:

Ein Beispiel für Postkorb-Reliabilitätsschätzungen

In der untypisch detaillierten Studie von Brannick et al. (1989) erzielten zwei Beurteiler zu den Anforderungsdimensionen zweier parallel konstruierter Postkörbe Übereinstimmungskoeffizienten zwischen .71 und .94. Gleichzeitig ergaben sich niedrige Konsistenzkoeffizienten zwischen .35 und .72. Die zugehörigen Dimensionen der Parallelversionen korrelierten nur zwischen .21 und .43 miteinander.

Nach einer einstündigen Trainingseinheit zu Grundregeln administrativer Tätigkeiten zeigte eine Teilnehmergruppe in zwei der fünf Anforderungsdimensionen („Wahrnehmung von Zusammenhängen“ und „Delegation“) und dem Gesamtergebnis signifikant bessere Ergebnisse als eine untrainierte Kontrollgruppe bei der wiederholten Bearbeitung der Postkorb-Parallelform.

Auch bei den Validitätsaspekten sind Unterschiede zu erkennen: Der große Vorteil der Postkorb-Verfahren liegt in ihrer Plausibilität für Laien. Die Relevanz der geleisteten Tätigkeit für den späteren Arbeitsplatz ist unmittelbar einsichtig. In der Literatur finden sich allerdings in der Mehrzahl eher anekdotische Berichte und post hoc-Überprüfungen als zielorientiert aus einer Anforderungsanalyse abgeleitete kontentorientierte Postkorb-Konstruktionen.

Kasten 5:

Kontentvalidität vs. Augenscheinvalidität

Beim Postkorb-Verfahren wird in besonderer Weise augenfällig, daß die Grenzen zwischen kontentvalider Konstruktion und einfacher Augenscheinvalidität verwischen können. So dient die Verwendung von Original-Briefpapier, das Anbringen von Falzkanten und die Präparierung von Tintenflecken auf den Schriftstücken eher dazu, fachlichen Laien Authentizität vorzuspiegeln. Andererseits ist die Beschränkung auf logisch eindeutig lösbare Problemfälle ganz sicher ein Verstoß gegen eine repräsentative Abbildung der Arbeit einer Führungskraft.

Trotz unterschiedlicher Konstruktion und teilweise nicht vergleichbarer Anforderungsdimensionen zeigen sich für eine Vielzahl von berufserfolgsrelevanten Validierungskriterien positive Zusammenhänge. In der Zusammenstellung von Schippmann et al. (1990) finden sich Koeffizienten zwischen -.45 und .76, der Großteil rangiert im positiven Bereich. In der Übersicht von Thornton und Byham (1982) zu Postkörben als Bestandteil von Assessment Centern (vgl. Abschnitt 3) liegt die Spannweite zwischen -.27 und .72. Auch wenn Schippmann et al. eine metaanalytische Validitätsgeneralisierung durch die großen Unterschiede nicht für angezeigt halten, leiten sie zumindest aus ihrer Übersicht ab, daß die Verwendung eines Gesamtwertes als Postkorb-Leistungsmaß in den meisten Fällen nicht kontraindiziert ist.

In einer klassischen Arbeit zur Konstruktvalidität von Frederiksen (1962) ergaben sich in einer explorativen Faktorenanalyse zu 70 erfaßten Verhaltensmerkmalen drei Faktoren höherer Ordnung, die von ihm mit „Handlungen zur Entscheidungsvorbereitung (preparing for action)“, „Arbeitsmenge (amount of action)“ und „Suche nach Hilfestellung (seeking guidance)“ bezeichnet wurden. Zwar fanden sich ähnliche Ergebnisse auch in späteren Studien, Schippmann et al. interpretieren dies aber eher als Ähnlichkeit der Faktorenetiketten; zudem orientierten sich die Studien auch explizit an den Vorarbeiten von Frederiksen. In einer weiteren Studie konnte Frederiksen (1966) über eine nomologische Netzwerkanalyse Zusammenhänge zwischen Postkorb-Anforderungsdimensionen und biographischen Daten, kognitiven Fähigkeiten und Berufsinteressen feststellen. Die post hoc-Interpretation der Ergebnisse unterliegt allerdings einer gewissen Beliebigkeit.

Seit einigen Jahren werden auch EDV-gestützte Postkorb-Verfahren ein-

gesetzt, die durch automatisierte Auswertung eine große organisatorische Entlastung gegenüber traditionellen Papier-Bleistift-Versionen darstellen. Wie das Review von Riediger und Rolfs (1998) zu drei ausgewählten Verfahren allerdings zeigt, haben sich die bisherigen Probleme (Nachvollziehbarkeit der Konstruktion und Auswertung, Validitätsnachweis) damit allerdings auch nicht gebessert.

2.4 Präsentation

Beschreibung und Variationsformen

Bei der „Präsentation“ handelt es sich um eine mündliche Einzelaufgabe. Der Proband muß nach einer Vorbereitungszeit, die zwischen zehn Minuten und mehreren Tagen variieren kann, zu einem Thema einen Vortrag von fünf bis 30 Minuten Dauer halten.

Kasten 6:

Mögliche Themen für eine Präsentation

- Problemfälle im Sinne von Fallstudien
- komplexere Arbeitsgänge, z. B.
„Sie sind Abteilungsleiter und für die Personalauswahl selbst verantwortlich, in der Sie gerade tätig sind; Sie erwarten einen Bewerber und wollen ein Einstellungsgespräch mit ihm führen. Wie bereiten Sie sich darauf vor? Welche Fragen stellen Sie?“
- mehr oder minder frei wählbare Themen, z. B.
„Welche Ziele wollen Sie in Ihrem Einflußbereich in diesem Jahr erreichen?“
„Wie können Sie Ihren Kunden die Erhöhung der Kontogebühren verständlich machen?“
„Welche Maßnahmen können Sie treffen, um das Betriebsklima in Ihrem Betrieb zu verbessern?“ usw.

Die Aufgabe der Probanden besteht zumeist in der Analyse des vorgegebenen Problems, der strukturierten Problemdarstellung und dem Aufzeigen von möglichen Lösungswegen. Meistens erfolgt die Berichterstattung nur mündlich, ggf. unterstützt durch Medieneinsatz wie Overhead-Folien oder die Verwendung eines Flipcharts. Eher unüblich ist eine schriftliche Niederlegung, wobei hier die Grenzen zum Kurzgutachten in Form einer Fallstudie fließend sind. In einigen Variationsformen schließt sich an den Vortrag eine Disputsequenz an, in der die vorgetragene Argumentation kritisch hinterfragt und der Proband zur Verteidigung seiner Position aufgefordert wird.

Die Auswertung der Präsentation kann z. B. hinsichtlich des fachlichen Inhalts (sachliche Fundierung, Qualität der angeführten Argumente und der dargestellten Lösungswege usw.), der formalen Darstellung (Strukturierung des Vortrags, Gedankenführung und Kombination der Fakten, Ordnungsprinzipien usw.) und der verbalen Präsentation (Mimik und Gestik, Einsatz zusätzlicher Medien, verwendetes Vokabular, Ausdruck usw.) erfolgen. Da in den über simulationsorientierte Verfahren erfaßten Anforderungen fachliche Aspekte größtenteils ausgeklammert werden, beschränken sich die meisten Anwender auf die letzten beiden Aspekte.

Gütekriterien

Publizierte Einzelstudien zu Gütekriterien existieren zu Präsentationen kaum. Eine Ausnahme stellt die Untersuchung von Schuler et al. (1995) zur Entwicklung und Validierung von Personalauswahlverfahren für den Bereich industrieller Forschung und Entwicklung in Großunternehmen dar. Hier wurde die Leistung von 153 Personen in einem fünfminütigen Kurzvortrag zu einem selbstgewählten Thema aus dem eigenen Arbeitsbereich erhoben. Die Teilnehmer hatten zehn Minuten zur Vorbereitung und konnten ein Flipchart zur Präsentation einsetzen. Erfaßt wurden fünf Dimensionen: „sachliche An-

Bei der Präsentation hält der Proband nach einer Vorbereitungszeit zu einem Thema einen Vortrag von fünf bis 30 Minuten Dauer.

Häufig übernimmt eine Präsentation nur eine „Eisbrecher“-Funktion zu Beginn eines Assessment Centers oder dient als Element einer umfassenderen Aufgabe.

Im Rollenspiel wird eine Interaktionssituation von zwei Personen im innerbetrieblichen Kontext oder in einer Kundensituation simuliert.

Die unterschiedlichen Zielsetzungen von Personalauswahl und Personalentwicklung zeigen sich beim Vergleich verschiedener Rollenspielvarianten besonders deutlich.

gemessenheit“, „Struktur“, „Sicherheit des Vortragenden“, „visuelle und verbale Veranschaulichung“ sowie „Ausstrahlung“. Die Beurteilerübereinstimmung von zwei Assessoren schwankte dimensionsspezifisch zwischen $r = .48$ und $r = .61$. Der aus den Einzeldimensionswerten gebildete Gesamtwert korrelierte mit einem konkurrent erhobenen allgemeinen Leistungsurteil zu $r = .29$.

Der Stellenwert der Präsentation als Einzelverfahren im Assessment Center ist u.E. noch nie genauer untersucht worden. Dieses dürfte zum großen Teil auf die sehr heterogenen Durchführungsformen zurückzuführen sein. Häufig übernimmt diese Aufgabe auch nur eine „Eisbrecher“-Funktion zu Beginn eines Assessment Centers oder dient als Element einer umfassenderen Aufgabe (z.B. Teil einer Gruppendiskussion, eines Disputs usw.) ohne eigene Güteprüfung.

2.5 Rollenspiel

Beschreibung und Variationsformen

Eignungsdiagnostische Rollenspiele simulieren üblicherweise Interaktionssituationen von zwei Personen im innerbetrieblichen Kontext oder in einer Kundensituation. Der Inhalt der Interaktion wird direkt aus der durchgeführten Arbeits- und Anforderungsanalyse abgeleitet.

In einer innerbetrieblichen Situation können Kollegen- oder Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräche nachgestellt werden. Je nach Hierarchiestufe übernimmt der Proband z.B. die Rolle eines Mitarbeiters, der seinen Chef von einer bestimmten Idee überzeugen soll. Alternativ kann er auch als Vorgesetzter die Aufgabe erhalten, einem seiner Mitarbeiter eine für diesen unangenehme Entscheidung näherzubringen. Die Kundensituation kann kooperativ (der Proband muß einem Kunden z.B. eine bestimmte Dienstleistung offerieren) oder konfrontativ (der Proband muß z.B. eine Kundenbeschwerde entgegennehmen) angelegt sein. Beurteilungskriterien sind zumeist kommunikative Fähigkeiten und Aspekte der Streßbelastbarkeit.

Rollenspiele haben als prototypische Simulationen von Alltagssituationen Anwendung in ganz unterschiedlichen Bereichen der Psychologie gefunden. Yardley-Matwiejczuk (1997) unterscheidet grob zwischen klinisch-therapeutischen sowie sozialpsychologischen Anwendungen, bei denen diese Erhebungstechnik mit ganz unterschiedlichen Zielsetzungen und Umsetzungsmerkmalen verwendet wird. In der Organisationspsychologie spiegelt sich dies in der prinzipiell unterschiedlichen Zielsetzung von Rollenspielen in der Personalentwicklung und Personalauswahl wider.

Ein *Rollenspiel in der Personalentwicklung* (z.B. Maier, Solem & Maier, 1977) wird eingesetzt, um die Stärken und Schwächen des jeweiligen Probanden zu erfassen und über ein adäquates Feedback einen Lernprozeß anzustoßen. Das Rollenspiel kann sogar individuell maßgeschneidert ablaufen, wenn der als Interaktionspartner agierende Trainer in freier Improvisation den Gesprächsverlauf modelliert.

Ein *Rollenspiel in der Personalauswahl* soll Aufschluß geben über den individuellen Bewährungsgrad des Probanden in einer beruflichen Problemsituation. Ziel ist hier vorrangig die Erfassung bestehender Kompetenzen, Feedback wird häufig nicht gegeben. Eine Individualisierung des Rollenspiels (z.B. indem individuell auf Probandenantworten eingegangen wird oder augenscheinlich gute Probanden durch besonders schwierige Interaktionspartner herausgefordert werden) ist natürlich auch hier denkbar und ermöglicht entsprechende Rückschlüsse auf spezifische Kompetenzen des jeweiligen Probanden. Problematisch bei dieser Art der „Reaktivität des Meßinstruments“ ist allerdings, daß die durchgeführten Rollenspiele durch den dynamischen Verlauf nicht mehr direkt vergleichbar sind. Es ist nicht gewährleistet, daß die erforderlichen Informationen für die vereinbarten Beurteilungskriterien bei allen Probanden im gleichen Umfang erhoben und vergleichbar ausgewertet werden.

Vermutlich ist die Befundlage zum Interview auf das Rollenspiel übertrag-

bar (vgl. Kapitel 7; Vergleichsstudien zu unterschiedlichen Rollenspielvarianten liegen u.W. nicht vor): Standardisierte Interviews mit vorgegebenen Fragen und unstrukturierten Auswertungshilfen erzielen in der Regel deutlich höhere Reliabilitäten und kriteriumsbezogene Validitäten als unstandardisierte, „freie“ Interviews.

Kasten 7:

Ein Beispiel für ein strukturiertes Rollenspiel

Im Rahmen des bereits erwähnten Projekts zur Personalauswahl von Wissenschaftlern und Ingenieuren in Forschung und Entwicklung wurde von Schuler et al. (1995) ein strukturiertes Rollenspiel entwickelt. Der Proband erhält vorab die Information, daß er ein Gespräch mit einem Kunden führen wird, der sich bereits zweimal schriftlich über Mängel an einer kürzlich ausgelieferten Werkzeugmaschine beschwert hat. Als Gesprächsgrundlage erhält er die beiden Beschwerdebriefe sowie eine firmeninterne Mitteilung, die auf mögliche Ursachen für die Kundenprobleme aufmerksam macht.

Das Rollenspiel dauert einschließlich Instruktion ca. 5-10 Minuten und besteht aus einer Sequenz mit vier Standardsituationen. Es wird von zwei Assessoren beobachtet, von denen einer gleichzeitig die Rolle des Kunden spielt, während der andere die mündliche Instruktion des Teilnehmers übernimmt. Die Reaktion des Teilnehmers auf die einzelnen Situationen wird anhand situationsspezifischer Hinweise mittels verhaltensverankerter Einstufungsskalen bewertet. Zusätzlich wird in abschließenden Ratings das Verhalten während des gesamten Rollenspiels anhand der Bewertungsdimensionen „Kontakt“, „Eingehen auf den Gesprächspartner“, „Argumentation“ und „Stabilität“ beurteilt. Die Dimensionen werden durch eine Kurzdefinition und konkrete Verhaltensbeispiele erläutert. Alle Bewertungen erfolgen auf einer fünfstufigen, verhaltensverankerten Skala. Der folgende Auszug aus dem Rollenspiel verdeutlicht diesen Aufbau.

Situation 2: „Konkretisierung des Problems“

Textvorgabe für den Rollenspieler:

Der Kunde Herr Glas gibt zunächst keine konkreten Hinweise oder Schilderungen über die Störungen:

„Die Maschine fällt halt dauernd aus. Und Sie sind nicht zu erreichen.“

Auf Nachfragen gibt er folgende Erläuterung:

„Das Problem liegt wahrscheinlich in den Steuerungsfunktionen der Maschine. Die eingegebenen Befehle werden entweder nicht angenommen oder aber fehlerhaft ausgeführt. Da haben Sie mir eine unausgereifte Entwicklung verkauft.“

Globale Beurteilungsskala zum Teilnehmerverhalten in Situation 2:

- 4 erfragt Hintergründe und Bedingungen;
stellt Terminvereinbarung mit zuständigem Ingenieur in Aussicht
- :
- 2 berichtet über firmeneigene Erkenntnisse oder äußert Vermutungen
über die Ursache der Störfälle
- :
- 0 akzeptiert allgemeine Erläuterungen; geht nicht weiter auf die konkreten Störungen ein

Ein Beispiel für ein strukturiertes Rollenspiel, das bessere psychometrische Kennwerte aufweist als herkömmliche Rollenspiele

Gütekriterien

Einige generelle Validitätsbefunde zu klinisch-therapeutischen und sozialpsychologischen Rollenspielen sind auch für den Personalauswahleinsatz relevant. Rollenspiele weisen zwar einen gewissen Aufforderungscharakter auf, das simulierte Verhalten korrespondiert aber mit dem tatsächlichen Realverhalten (vgl. zusammenfassend Yardley-Matwiejczuk, 1997).

Separate Validierungsstudien für Personalauswahlrollenspiele sind rar. Levine und McGuire (1968) stellen zwei Varianten zur Beurteilung der in-

Die wenigen vorhandenen Validitätsstudien zum Rollenspiel weisen kriteriumsbezogene Validitätskoeffizienten um .30 aus.

Bei der Gruppendiskussion soll eine Kleingruppe ein vorgegebenes Problem diskutieren und zu einem von allen Beteiligten getragenen Beschluß kommen.

terpersonalen Fähigkeiten von Medizinern vor. Die nur global bewerteten Rollenspiele weisen zwar eine zufriedenstellende Beobachterübereinstimmung auf, allerdings korrelieren die Ergebnisse nicht mit den übrigen eingesetzten Verfahren. Da keine externen Kriterien (z. B. Vorgesetzten- oder Kollegenbeurteilungen) erhoben wurden, können keine eindeutigen Schlußfolgerungen getroffen werden: Entweder sind die Rollenspiele nicht valide oder sie erfassen relevante Kriteriumsbereiche, die nicht von den anderen Verfahren abgedeckt werden.

In der Studie von Squires, Torkel, Smither und Ingate (1991) wurden Rollenspiele zur Auswahl von Telefonmarketing-Mitarbeitern untersucht. Jeder Proband absolvierte vier simulierte Telefongespräche. Die Leistung wurde von zwei Beurteilern (dem Rollenspieler und einem nichtteilnehmenden Zuhörer) global und hinsichtlich dreier Dimensionen (Kommunikation, soziale Sensibilität, verkäuferische Fähigkeit) bewertet. Bei Reliabilitäten um .80 ergaben sich kriteriumsbezogene Validitäten zwischen .24 und .39 für subjektive (Vorgesetztenbeurteilungen) und objektive Kriterien (Umsatz in den letzten zwei Monaten). Allerdings gab es keine Diskriminanz zwischen den Dimensionen, d.h. die Probanden schnitten global auf allen Dimensionen gut oder schlecht ab.

Erwähnt werden sollen auch die Befunde zum strukturierten Rollenspiel von Schuler et al. (1995): Bei Beurteilerübereinstimmungen zwischen .57 und .80 ergab sich eine kriteriumsbezogene Validität mit dem spezifischen Kriterium „Kundenkontakt“ von .34 und mit der allgemeinen Leistung von .32.

2.6 Gruppendiskussion

Beschreibung und Variationsformen

Eine Gruppendiskussion wird als Kleingruppenarbeit mit typischerweise sechs Teilnehmern durchgeführt. Die Gruppe soll ein vorgegebenes Problem diskutieren und zu einem von allen Beteiligten getragenen Beschluß kommen (z. B. eine Rangreihe bilden, zwischen verschiedenen Alternativen auswählen, Ressourcen verteilen oder einen Vorschlag formulieren). Das dabei von den Teilnehmern gezeigte Verhalten wird von Beobachtern hinsichtlich vorgegebener Anforderungsdimensionen eingestuft. Die meisten Gruppendiskussionsvarianten entstehen durch die Kombination der Merkmale „geführt/nicht geführt“ und „mit/ohne Rollenvorgabe“. Das Thema ist so gewählt, daß die Teilnehmer während der Diskussion schnell in einen Wahlkonflikt zwischen einer Kooperations- und einer Wettbewerbsstrategie geraten müssen. Kasten 8 verdeutlicht dies anhand zweier bekannter Beispiele.

Die Gruppendiskussion ist eine der am häufigsten eingesetzten simulationsorientierten Verfahren (Thornton & Byham, 1982; vgl. Ansbacher, 1951, für eine historische Einordnung des Verfahrens). Ihr Status als Simulation ist allerdings durchaus diskutabel: Im betrieblichen Alltag der meisten Beschäftigten werden eher Einzelarbeitssituationen und dyadische Kontakte überwiegen. Eher werden Diskussionen im formalen Arbeitsbereich vorrangig analog zur geführten Gruppendiskussion mit Rollenvorgabe geführt. Die mangelnde Realitätsnähe einiger Diskussionsinhalte (prototypisch in der NASA-Übung) spricht zusätzlich gegen einen eindeutigen Simulationscharakter vieler Diskussionsvarianten. Wie Obermann (1992) anmerkt, liegen die Gründe für die Beliebtheit der Gruppendiskussion daher wohl weniger in einer getreulichen Abbildung der realen Arbeitssituation als in ihrem antizipierten Zusatznutzen: Gruppendiskussionen sind vergleichsweise einfach zu konstruieren und ökonomisch in der Durchführung, da mehrere Probanden gleichzeitig teilnehmen. Das real gezeigte Verhalten gibt schnelle und unmittelbare Hinweise zu als relevant angesehenen Anforderungen, insbesondere in der Teamarbeit. Außerdem ist ein relativer Vergleich eines Probanden mit den übrigen Diskussionsteilnehmern möglich. Zusätzlich hat der dynamische Diskussionsverlauf einen gewissen Unterhaltungswert für die Beobachter.

Kasten 8:

Zwei bekannte und typische Themen für Gruppendiskussionen

Die Gruppendiskussion „*Neuer Dienstwagen*“ (z.B. Jeserich, 1981) ist eine Übung mit Rollenvorgabe. In ihr übernehmen die Teilnehmer die Rollen von Firmenmitarbeitern, die sich über die Vergabe eines neuen Dienstwagens einigen sollen. Jeder kann aufgrund seiner Rollenvorgabe andere Argumente für seine Position vorbringen. Teilweise werden auch Varianten eingesetzt, in denen ein Teilnehmer die Rolle eines Vorgesetzten übernehmen muß, der als neutraler Moderator die Diskussion leitet.

Der „neue Dienstwagen“ ist von der Grundstruktur her kompetitiv angelegt: Jeder Teilnehmer hat die Zielvorgabe, den neuen Wagen zu erstreiten. Die Rollenvorgabe ist für einige Teilnehmer allerdings meistens so nachteilig vorgegeben, daß ihnen nur eine kooperative Argumentationsstrategie übrigbleibt (indem z.B. ein Ringtausch der bestehenden Autos unter den Mitarbeitern vorgeschlagen wird). Gleichzeitig sind die ungleichen Bedingungen für die Teilnehmer diagnostisch als Nachteil zu sehen.

In der „*NASA-Übung*“ (z.B. Antons, 1996) müssen sich die Teilnehmer nach einer fiktiven Bruchlandung auf dem Mond einigen, welche Ausrüstungsgegenstände für eine Rettungsaktion mitgenommen werden sollen. Die aus einem Pool von möglichen Gegenständen getroffene Wahl muß zusätzlich in eine Rangreihe nach Wichtigkeit gebracht werden. Die Teilnehmer sind hierbei an keine Rollenvorgabe gebunden, und die Diskussion erfolgt ungeführt.

Bei der „*NASA-Übung*“ wird offenkundig Kooperation zwischen den Teilnehmern verlangt. Im Laufe der Diskussion wird allerdings jeder Teilnehmer darauf bedacht sein, daß die von ihm vorgeschlagenen Ausrüstungsgegenstände ausgewählt werden und eine hohe Rangplatzzuweisung erhalten. Durch unterschiedliche Favoriten ergibt sich damit ein Wettbewerb zwischen den Teilnehmern.

Zwei bekannte und typische Themen für Gruppendiskussionen

Gütekriterien

Mangels neuerer Studien zur Gruppendiskussion als Einzelverfahren ist der narrative Überblick von Bass (1954) immer noch eine einschlägige und durch ihre Ausführlichkeit sehr interessante Informationsquelle. Einschränkungen ergeben sich natürlich hinsichtlich des dort diskutierten (nunmehr veralteten) Führungsmodells. Zudem sind die zitierten Testverfahren heute nur noch von historischem Interesse.

Bei der Reliabilitätsschätzung führt Bass Beurteilerübereinstimmungskoeffizienten zwischen .70 und .95 auf. Die berichteten Retest-Reliabilitäten liegen zwischen .39 und .90 (Median .72), wobei das Intervall zwischen den Messungen bis zu einem Jahr betrug. Spätere Studien zeigen ein schlechteres (realistischeres?) Bild: Bei Analysen mit Gruppendiskussionen als Bestandteil von Assessment Centern ergaben sich zumeist Koeffizienten zwischen .60 und .70 (z.B. Greenwood & McNamara, 1967). In der systematischen Reliabilitätsstudie von Gatewood, Thornton und Hennessey (1990) fielen die Retest-Schätzungen (die Ergebnisse der Teilnehmer in drei verschiedenen Gruppendiskussionen wurden miteinander verglichen) heterogen niedrig zwischen .35 und .62 (bei Beobachterübereinstimmungen zwischen .76 und .98) aus. Der Unterschied zwischen den beiden Koeffizientenklassen zeigt, daß bei der Erfassung der Beobachterübereinstimmung bedeutende Reliabilitätseinflüsse konstantgehalten werden. So werden zwar die Urteile unterschiedlicher Beobachter miteinander verglichen, Grundlage bleibt aber immer die einmalige Leistung des Teilnehmers hinsichtlich bestimmter Anforderungsdimensionen in einer spezifischen Diskussion mit einer einmaligen Gruppenkonstellation. Bei der Retest-Messung wird die Leistung des Diskussionsteilnehmers möglicherweise hinsichtlich anderer Anforderungsdimensionen in einer Diskussion mit einem anderen Thema, einer anderen Teilnehmerkonstellation und einem anderen dynamischen Verlauf erfaßt. Gleichzeitig ist ein teilnehmerspezifischer Lerneffekt nicht auszuschließen. So konnte Petty (1974; vgl. auch Kurecka, Austin, Johnson & Mendoza,

Seit den fünfziger Jahren sind kaum Einzelstudien zu den Gütekriterien der Gruppendiskussion erschienen.

In Gruppendiskussionen erhobene Anforderungsdimensionen erfassen meist unterschiedliche Aspekte der Kommunikationsfähigkeit oder Kooperation und sind häufig hoch korreliert.

Kriteriumsbezogene Validitätskoeffizienten in Gruppendiskussionen liegen meist zwischen .20 und .30.

Assessment Center: Simultane Beobachtung mehrerer Teilnehmer durch mehrere Beobachter in mehreren Verfahren hinsichtlich mehrerer definierter Anforderungen.

1982) nachweisen, daß Teilnehmer, die nach einer Diskussionsteilnahme im Rahmen eines Kurzvortrags über die Ziele und Absichten des Verfahrens aufgeklärt wurden, in einem zweiten Durchgang signifikant bessere Beurteilungen erzielten als Teilnehmer ohne Training.

Konstruktvaliditätsuntersuchungen stützen sich in der Regel nur auf Globalurteile zur Teilnehmerleistung, da in fast jeder Einzelstudie andere Anforderungsdimensionen eingesetzt wurden. Sie erfassen meist unterschiedliche Aspekte der Kommunikationsfähigkeit oder Kooperation und sind häufig hoch korreliert. Als Quintessenz zu nomologischen Netzwerkanalysen, bei denen das Urteil der Gruppendiskussion in Beziehung zu unterschiedlichen Fähigkeits- und Persönlichkeitsfaktoren gesetzt wurde, leitet Bass drei Faktoren ab, die einen Großteil der Varianz im Urteil erklären sollen:

- Tendenz, Strukturen zu initiieren;
- Wertschätzung durch die Gruppe;
- verbale Fähigkeiten.

Diese Interpretation stützt sich allerdings nur auf zwei Einzelstudien mit unterschiedlichen Faktorklösungen, so daß dieses Ergebnis wohl eher anekdotisch zu sehen ist.

In kriteriumsbezogenen Validitätsstudien (vgl. Bass, 1954) mit Bekanntheit- und Vorgesetztenurteilen sowie Verhaltensbeobachtungen als Kriterien ergeben sich fast durchweg positive Korrelationen oberhalb von .20. Diese Befunde werden durch die Studie von Schuler et al. (1995) bestätigt: Das Ergebnis der Gruppendiskussion korrelierte hier mit dem Vorgesetztenurteil „Kommunikation mit Kollegen“ zu $r = .32$, mit dem Urteil „interdisziplinäre Zusammenarbeit“ zu $r = .26$ und mit dem Gesamturteil zu $r = .28$. Andere Studien thematisieren die Validität von Gruppendiskussionen durchweg nur noch im Rahmen von Assessment Centern.

3 Assessment Center-Verfahren

Die in Kapitel 2 beschriebenen Verfahren werden in der Praxis häufig nicht als Einzelverfahren eingesetzt. Am üblichsten ist eine Kombination verschiedener Verfahren im sogenannten „Assessment Center“-Ansatz (auch kurz AC genannt). Im folgenden soll dieses Verfahrenssatz ausführlicher beschrieben werden. Die Darstellung beschränkt sich dabei auf eine häufig auftretende „Musterform“, von der sich die in der Praxis eingesetzten Verfahren mehr oder minder stark unterscheiden können (vgl. Boyle, Fullerton & Wood, 1995, und Spychalski, Quinones, Gaugler & Pohley, 1997, für Ergebnisse aus Anwenderbefragungen bei britischen bzw. amerikanischen Unternehmen). In eigenen Unterkapiteln werden die wesentlichen Bestimmungsstücke von Assessment Centern (erhobene Anforderungen, eingesetzte Verfahren, Rolle der Beobachter) behandelt. Ausführlich wird auf die AC-Gütekriterien eingegangen. Den Abschluß bildet eine kurze Darstellung neuerer AC-Varianten.

3.1 Umschreibung

Aus testtheoretischer Sicht kann ein Assessment Center als eine Testbatterie beschrieben werden, in der mehrere Einzeltests für die Messung von bestimmten Persönlichkeitseigenschaften verknüpft werden. Diese Beschreibung ist allerdings zu vereinfacht. In deutschen (z. B. Jeserich, 1981; Fisseni & Fennekels, 1995; Schuler, 1992) und internationalen Definitionen (z. B. Thornton & Byham, 1982; Thornton, 1992) wird deshalb zusätzlich auf die Besonderheiten dieser spezifischen Erhebungsform abgehoben. Danach ist ein Assessment Center eine systematische und für den jeweiligen Einsatz maßgeschneiderte Verfahrenstechnik, in der der „Multi“-Gedanke eine herausragende Bedeutung spielt: Es werden simultan mehrere Teilnehmer von

mehreren Beobachtern in mehreren Verfahren hinsichtlich mehrerer definierter Anforderungen beurteilt.

Die Vertreter des AC-Ansatzes verbinden mit dieser Umschreibung umfassende Zusatzanforderungen, die zum Teil in Form von Standards ausformuliert sind. Ein Beispiel hierfür (alternativ z. B. auch Task Force on Assessment Center Guidelines, 1989) sind die sogenannten „AC-Standards“ des „Arbeitskreis Assessment Center e.V.“, einem Zusammenschluß von Personalentwicklern und -verantwortlichen aus unterschiedlichen deutschen Unternehmen.

Kasten 9:

„Standards der Assessment-Center-Technik“ des *Arbeitskreis Assessment Center e.V.*

Die Standards können folgendermaßen zusammengefaßt werden (vgl. Arbeitskreis Assessment Center e.V., 1995; die weitergehenden Erläuterungen mit Umsetzungshinweisen und Beispielen möglicher Verstöße sind hier nur verkürzt wiedergegeben.):

1. Anforderungsorientierung:

Eignung ohne Analyse des konkreten Wofür ist sinnlos.

Vor jedem AC muß eine unternehmensspezifische Anforderungsanalyse erfolgen, in der die derzeit und künftig relevanten Eignungssituationen der Zielpositionen festgestellt werden und deren Übertragbarkeit in die Einzelaufgaben des ACs überprüft wird.

2. Verhaltensorientierung:

Protokollierte Verhaltensbeschreibungen sind das einzige Mittel, zwischen tatsächlichem Teilnehmerverhalten und Interpretationen oder Schlußfolgerungen der Beobachter zu unterscheiden.

Fähigkeitsbegriffe (wie „Selbständigkeit“ oder „Kooperationsbereitschaft“) werden lediglich als bewußt eingesetzte Ordnungsmittel gedanklicher Art aufgefaßt.

3. Prinzip der kontrollierten Subjektivität:

Die objektive Wahrheit ist uns nicht zugänglich. Jeder, der über andere entscheidet, kann dies prinzipiell nur auf der Grundlage seiner subjektiven Erkenntnisse tun.

Daraus leitet sich die Forderung nach mehreren geschulten Beobachtern (Beratern, Personalern, aber auch Führungskräften) ab, die sich gegenseitig unterstützen und kontrollieren.

4. Simulationsprinzip:

Die jeweilige Aufgabensituation stellt eine so starke Rahmenbedingung für die Eignung von Verhaltensweisen dar, daß Verhalten nur in diesem Kontext realistisch beobachtet und beurteilt werden kann.

Im Assessment Center wird Verhalten in Situationen beobachtet und beurteilt, die denen nachgebildet sind, die in der Wirklichkeit der Zielpositionen über die Effizienz des Positionsinhabers entscheiden. Das Simulationsprinzip umfaßt dabei auch den Versuch, die simulierten Situationen in ihrer Anzahl und Vielfalt so zu gestalten, wie sie in Wirklichkeit anzutreffen sind.

5. Transparenzprinzip:

Wer nicht weiß, worum es geht, kann sich auch nicht geeignet verhalten oder geeignetes Verhalten beobachten.

Alle Beteiligten (Teilnehmer, Beobachter, Entwickler) müssen über Grundziel, Ablauf und Bedeutung des Verfahrens vollständig informiert werden.

6. Individualitätsprinzip:

Erkenntnisse sind nur dann nützlich, wenn der Erkennende sie individuell sinnvoll nutzen kann.

Nach Abschluß des ACs erfolgt ein konkretes, verhaltensbezogenes Feedback maßgeschneidert für jeden Teilnehmer.

Die „Standards der Assessment-Center-Technik“ formulieren qualitative Mindestkriterien für AC-Durchführungen und die Forderung nach einer strikt simulationsorientierten Diagnostik.

7. Systemprinzip:

Ein Assessment Center ohne gezielte Einbettung in das Gesamtsystem der Personal- und Organisationsentwicklung kann auf Dauer auch seine ureigensten Zwecke nicht erfüllen.

Als Mindestanspruch ist zu fordern, daß Vorauswahl, AC und nachfolgende Trainingsmaßnahmen (bei Personalentwicklungs-ACs) aufeinander abgestimmt werden. Ziel muß aber eine Einbettung des ACs in den Gesamtrahmen der organisationsspezifischen Personal- und Organisationsentwicklung sein.

8. Lernorientierung des Verfahrens selbst:

Ohne Güteprüfung und Qualitätskontrolle wird ein Assessment Center zu einem sinnlosen Ritual.

Eine Evaluation des ACs ist obligatorisch.

9. Organisierte Prozeßsteuerung:

Die Ergebnisse chaotischer Entwicklungen sind zufällig; erzwungene Ordnung führt nicht zwangsläufig zu wahren Ergebnissen. Organisierte Prozeßgestaltung steuert das Assessment Center durch diese beiden Klippen.

Ein AC muß flexibel moderiert ablaufen. Die Einflußnahme darf nur im Sinne einer Prozeßsteuerung, nicht aber in Form einer Ergebnisbeeinflussung erfolgen.

Die Standards überzeugen weniger durch empirisch abgesicherte Schlußfolgerungen, ausgewogene Gewichtungen oder detaillierte Konkretisierungen. Deutlich wird aber der postulierte Qualitätsanspruch an die Verfahrensdurchführung sowie ein strikt simulationsorientierter Diagnoseansatz. So werden in Standard 2 („Verhaltensorientierung“) Personeneigenschaften explizit als Sammelbegriffe für Verhaltensbeschreibungen ohne eigenständigen Gehalt angesehen. Als Konsequenz daraus werden diagnostische Mittel im AC-Kontext abgelehnt, deren Bezug zu realem Verhalten nicht hinreichend nachgewiesen ist. Hierzu zählen für die Autoren Persönlichkeitstests und projektive Verfahren sowie Interviews mit situativen Fragen (da hier nur mit fiktiven Situationen gearbeitet wird). Deutlich wird auch (z. B. im Punkt 6 „Individualitätsprinzip“), daß beim Einsatz eines ACs zwei prinzipielle Ziele unterschieden werden können: Ziel ist entweder eine Einschätzung der aktuellen Kompetenzen oder eine Prognose der künftigen beruflichen Entwicklung der beurteilten Personen. Unter diesen Generalzielen können ganz unterschiedliche Einsätze aus dem Bereich der Personalauswahl oder Personalentwicklung subsumiert werden.

Die Forderung nach strikter Simulationsorientierung wird in der betrieblichen Praxis selten umgesetzt. Im Personalalltag wird ein Assessment Center eher im Sinne der Testbatterie-Definition als abgestimmtes Verfahrensarrangement verstanden. Dabei finden neben simulationsorientierten Instrumenten auch eigenschaftsbezogene sowie biografische und Interviewverfahren Anwendung.

3.2 Ablauf eines Assessment Centers

Die eigentliche Durchführung des Verfahrens stellt nur einen vergleichsweise kleinen Teil im Gesamtablauf eines ACs dar. Für einen sinnvollen Einsatz und valide Schlußfolgerungen müssen intensive Vorarbeiten und eine gezielte Nachbearbeitung erfolgen. Der Gesamtablauf soll nachfolgend als dreiphasiger Prozeß kurz beschrieben werden (vgl. hierzu auch die Darstellungen bei Jeserich, 1981, und Schuler, 1992).

Beim Einsatz eines ACs können zwei prinzipielle Ziele unterschieden werden: die Einschätzung der aktuellen Kompetenzen oder die Prognose der künftigen beruflichen Entwicklung der beurteilten Person.

Der Ablauf eines Assessment Centers kann in die Konzeptions-, die Durchführungs- und die Nachbereitungsphase unterteilt werden.

Phase der Konzeptionalisierung

- Zuerst sollte der initiale Gedanke zum Einsatz eines ACs weitergehend analysiert werden: Was für einen Zweck soll das AC erfüllen, welche Konsequenzen sollen aus der Teilnahme am AC erwachsen? Erst durch eine eindeutige Kennzeichnung und Integration in den übergeordneten Organisationsablauf werden fruchtbare Rahmenbedingungen für den Einsatz geschaffen.
- Über eine Arbeits- und Anforderungsanalyse (vgl. Kapitel 3) müssen dann die erfolgskritischen Anforderungen der festgelegten Zielposition erfaßt werden. In der Praxis läuft dies zumeist auf die Erstellung einer detaillierten Liste möglicher beruflicher Anforderungen hinaus.
- Im nachfolgenden Schritt müssen die Verfahren passend zu den abgeleiteten Anforderungen zusammengestellt werden. Prototypische AC-Verfahren sind die bereits in Abschnitt 2 beschriebenen simulationsorientierten Verfahren. Wie bereits erwähnt, werden in der Praxis häufig weitere Verfahren (psychologische Testverfahren, Interviewformen) verwendet, die nicht dem Simulationsprinzip folgen.

Phase der Durchführung

Nach der einmalig durchlaufenen Konzeptionsphase folgt die Durchführungsphase, die sich je nach der Gesamtzahl der Teilnehmer und nach der Laufzeit des Verfahrens entsprechend oft wiederholt.

- Die Nominierung der Teilnehmer ist abhängig vom jeweiligen Einsatzzweck: Bei der Personalauswahl wird typischerweise ein kostengünstiges und weniger valides Verfahren vorgeschaltet sein (z. B. die Analyse der Bewerbungsunterlagen, zumeist auch ein Auswahlgespräch). Bei der Personalentwicklung erfolgt die Auswahl z. B. durch Vorgesetztenbenennung oder routinemäßig nach Abschluß einer bestimmten Laufbahnphase (z. B. mit Ende einer Fachausbildung).
- Zur organisatorischen Vorplanung gehört z. B. die Ausarbeitung von Zeit-, Raumbelagungs- und Durchführungsplänen, die Vorinformation der Beteiligten, das Erstellen der Verfahrensmaterialien, das Arrangement der Unterbringung usw. (vgl. Jeserich, 1981, und Fisseni & Fennekels, 1995, für eine ausführliche Darstellung dieser Phase).
- In einem vorangestellten Beobachtertraining werden die rekrutierten Beobachter zumindest in die verwendete Technik und deren Randbedingungen eingewiesen. Sinnvoll ist ein zusätzliches Training des Beurteilungsprozesses (vgl. Abschnitt 3.4.1).
- Bei der eigentlichen Durchführung wird die Leistung der Teilnehmer hinsichtlich der aufgestellten beruflichen Anforderungskriterien in den Einzelverfahren durch wechselnde Beobachter erfaßt. Zusätzlich sind mehrere Moderatoren beteiligt, die durch das AC leiten, die Beurteilungen supervidieren und die anfallenden „back office“-Arbeiten erledigen.
- Die Datenauswertung ist konzeptionell vom Beobachtungsprozeß zu trennen. In den meisten AC-Varianten wird unmittelbar nach jedem Verfahren auf der Basis der Beobachtungsaufzeichnungen vorrangig numerisch, teilweise auch in Form von Kurzgutachten bewertet. Nach Abschluß der Verfahren wird auf der Grundlage aller Teilbeurteilungen meist ein abschließendes Urteil z. B. in Form eines Gutachtens mit Potentialbeurteilung gefällt.
- In einem nachfolgenden Feedbackgespräch wird das Urteil mit dem Teilnehmer erörtert.

Phase der Nachbereitung

Für die letzte Phase kann eine Teilnehmer-Nachbereitung und eine Verfahrens-Nachbereitung unterschieden werden:

- Nachbereitung ergibt sich für den einzelnen AC-Teilnehmer durch die Auswertung der rückgemeldeten Stärken/Schwächen-Informationen. Beim Einsatz in der Personalauswahl wird dem Teilnehmer gegebenenfalls ein Einstellungsangebot unterbreitet. Beim gezielten Einsatz in der Personalentwicklung schließen sich Trainingsmaßnahmen zur Schwächenkompensation und weitergehende Karriereentscheidungen an.

Konzeptionalisierungsphase:
Klärung der Zielsetzung,
Ermittlung der Anforderungen,
Auswahl der Verfahren.

Viele AC-Darstellungen
reduzieren fälschlicherweise
den AC-Ablauf auf die Durchführungsphase mit Teilnehmernominierung, Beobachtertraining, Verfahrensdurchführung, Urteilsfindung und Feedback.

Nachbereitungsphase:
Umsetzung der Feedbackempfehlung und Verfahrensevaluation.

- Laufende Informationen aus der Anwendung heraus können zur Verfahrensevaluation herangezogen werden. Hinweise auf mangelnde Validität können entsprechend zur Modifikation von Teilen oder des ganzen Verfahrens führen.

3.3 Anforderungen, Verfahren, Anforderungen x Verfahren

Nachfolgend soll auf drei Kristallisationspunkte des ACs genauer eingegangen werden: die Formulierung von beruflichen Anforderungen als Beurteilungsdimensionen, die Auswahl von adäquaten Verfahren und die nachfolgende Verknüpfung von beruflichen Anforderungen und Verfahren in der sogenannten Verfahrens-Anforderungs-Matrix.

3.3.1 Anforderungen

Als zweiter Schritt im geschilderten AC-Gesamtablauf (Abschnitt 3.2) wurde die Erfassung der beruflichen Anforderungen der Zielposition genannt. Hierfür wird auf die üblichen qualitativen und quantitativen Verfahren der Arbeits- und Anforderungsanalyse (vgl. Kapitel 3) zurückgegriffen. Thornton und Byham (1982, pp. 132-137) beispielsweise beschreiben die von ihnen favorisierte Anforderungsermittlung im AC als mehrstufigen Prozeß, der sich im wesentlichen auf zwei unabhängige Datenquellen bezieht: Über eine übliche Tätigkeitsanalyse (Dokumentenanalyse, Verhaltensbeobachtungen vor Ort, Interviews mit Stelleninhabern und Vorgesetzten usw.) wird eine möglichst vollständige Bestandsaufnahme der zu erledigenden Aufgaben der Zielposition erstellt. Ergänzt wird diese umfassende (und redundante) Beschreibung durch eine Analyse der kritischen Ereignisse: Welche Arbeitssituationen sind als Schlüsselindikatoren für erfolgreiches bzw. nichterfolgreiches Verhalten zu sehen? Auf der Grundlage beider Informationsquellen werden die ermittelten Verhaltensmerkmale statistisch und/oder intuitiv zu thematischen Gruppen zusammengestellt und nach Wichtigkeit abgestuft.

Resultat der im AC-Rahmen eingesetzten Arbeitsanalysen ist üblicherweise ein Anforderungsprofil, in dem sechs bis neun Globalanforderungen der jeweiligen Zielpositionen genannt und durch verhaltensnahe Operationalisierungen detailliert werden. In Kasten 6 ist ein Auszug aus einem typischen Profil (in diesem Fall für Führungskräfte der Schweizerischen Kreditanstalt) angegeben.

Kasten 10:

Auszug aus einem typischen Anforderungsprofil: Anforderungen an höhere Führungskräfte der Schweizerischen Kreditanstalt (aus Wolf, Barell & Hoenle, 1995)

Kurzcharakterisierung der aufgestellten sechs Dimensionen:

Persönlichkeitsformat

Über persönliche Ausstrahlung verfügen, die durch gute Allgemeinbildung, eigenständige Urteilsbildung und angenehme Umgangsformen noch unterstützt wird; dank gutem Selbstvertrauen auch belastende Situationen ruhig und sicher zu meistern verstehen.

Verhalten in Gruppen

Sich in ein Team integrieren, es gut verstehen, auf andere einzugehen, und sich allgemein kollegial und fair verhalten. Sich für andere und deren Bedürfnisse interessieren und sich dafür einsetzen. Mit anderen störungsfrei kommunizieren können.

Lenkungsverhalten

Die Aktivitäten einer Gruppe oder eines Individuums so beeinflussen oder

Die AC-Anforderungen beschreiben die erfolgskritischen Aspekte der untersuchten Arbeitstätigkeit.

organisieren können, daß sie ihr Ziel besser erreichen können. Impulse geben und andere motivieren können.

Durchsetzungsverhalten

Meinungen offen äußern und Zivilcourage zeigen können. Durch Beharrlichkeit und geschickte Verhandlungs- und Argumentationstechnik einen bestimmten Standpunkt vertreten und Interessen wahrnehmen können.

Ausdrucksverhalten

Sich dem Gegenüber mündlich und schriftlich mit geeigneten Hilfsmitteln gut verständlich machen können. Wirksam präsentieren können.

Problemlösungsverhalten

Komplexe Probleme und Zusammenhänge erkennen und richtige Schlussfolgerungen ziehen. Sich einen Überblick auch über den eigenen Bereich hinaus verschaffen. Sinnvolle Lösungen erarbeiten und neue Ideen entwickeln.

Planungs- und Organisationsverhalten

Die tägliche Arbeit sinnvoll organisieren und eine umfassende, realistische Planung vornehmen können. Richtige Prioritäten setzen und Aufgaben sinnvoll delegieren und überwachen.

Als Beispiel für die weitergehende Detaillierung sollen die Unterdimensionen und Verhaltensbeispiele der Dimension „Planungs- und Organisationsverhalten“ dienen:

Terminplanung

- Klar und vollständig vs. unvollständig, unstrukturiert
- Zeitbedarf wird richtig eingeschätzt vs. falsch oder gar nicht berücksichtigt

Delegationsverhalten

- Delegiert fast alles vs. will zuviel selbst erledigen
- Delegiert gezielt an bestimmte Personen vs. delegiert, ohne die Möglichkeiten, Fähigkeiten, Zuständigkeiten oder Zeitbeschränkungen der entsprechenden Person zu berücksichtigen

Prioritäten setzen

- Setzt sachliche Prioritäten vs. macht keine Unterschiede bezüglich Wichtigkeit einzelner Aufgaben und Tätigkeiten

Kontrollverhalten

- Erkennt Kontrollmöglichkeiten vs. sieht sie nur mangelhaft oder gar nicht
- Arbeitet mit Kontrollsystem vs. kein Kontrollsystem erkennbar

Vorgehensweise/Überblick

- Geht systematisch, gezielt, planmäßig vor vs. läßt sich überraschen
- Behält Ganzes im Auge vs. verliert sich im Detail

Auszug aus einem typischen Anforderungsprofil: Anforderungen an höhere Führungskräfte der Schweizerischen Kreditanstalt

Die aufgestellten Anforderungsdimensionen müssen konzeptionell voneinander trennbar sein. Sie sollten deshalb nur spezifische und eindeutig zuweisbare Verhaltensoperationalisierungen aufweisen, die ohne Bedeutungsüberschuß direkt beobachtbar sein müssen.

Bei genauer Inspektion des vorliegenden Anforderungsprofils zeigen sich hier einige Schwächen. Der eher exotische Titel der ersten Dimension „Persönlichkeitsformat“ deutet den sehr heterogen anmutenden Inhalt bereits an. Die Dimensionen „Verhalten in Gruppen“, „Lenkungsverhalten“ und „Durchsetzungsverhalten“ beziehen sich alle auf das Interaktionsverhalten der Person und beleuchten teilweise identische Verhaltensweisen aus unterschiedlichen Blickwinkeln.

Deutlich erkennbar ist, daß die Konstrukteure um Verhaltensnähe bemüht waren. Fünf der sechs Dimensionstitel enthalten die Vokabel „Verhalten“ im Titel. Die Verhaltensbeispiele orientieren sich mit der Gegenüberstellung von

Die eingesetzten AC-Verfahren sollen ein repräsentatives Miniaturabbild des erfolgsrelevanten Arbeitsgeschehens darstellen.

In der Anforderungs-Verfahrens-Matrix wird grafisch wiedergegeben, welche Anforderung in welchem Verfahren erfaßt wird.

positiven und negativen Verhaltensweisen an der Vorgehensweise der „Critical Incident“-Technik. Dadurch beinhalten die immer noch sehr abstrakt gehaltenen Detaillierungen gleichzeitig eine evaluative Komponente: So wird z. B. bei der Unterdimension „Terminplanung“ zwischen „klar und vollständig“ einerseits und „unvollständig, unstrukturiert“ andererseits unterschieden. Der jeweilige Anwender muß allerdings selbst entscheiden, durch welche konkreten Merkmale eine unvollständige und unstrukturierte Terminplanung charakterisiert ist.

3.3.2 Verfahren

Grundprinzip der Verfahrensauswahl im AC sollte sein, daß die ermittelten Anforderungen mit den bestmöglichen Verfahren erfaßt werden. Aus Simulationssicht sollte ein repräsentatives Miniaturabbild des erfolgsrelevanten Arbeitsgeschehens resultieren. Prototypische AC-Bausteine sind die in Abschnitt 2 dargestellten Verfahren, ggf. müssen diese für die besonderen Gegebenheiten angepaßt werden, indem ein für das Unternehmen maßgeschneiderter Postkorb erstellt oder eine für die Berufsposition typische Problemlage in der Gruppendiskussion thematisiert wird. Sollte eine Anforderungsdimension nur unzureichend durch bestehende Verfahren abgedeckt werden, so muß auf Basis der Arbeitsanalyseinformationen ein neues Verfahren konstruiert werden.

Wie bereits erwähnt, wird in der AC-Praxis mit dem Simulationskonzept allerdings teilweise gebrochen, indem auch Interviews und eigenschaftsorientierte psychologische Testverfahren eingesetzt werden. Während beim Interview Nebennutzenerwägungen eine Rolle spielen dürften (vgl. Kapitel 7), werden Testverfahren wegen ihrer einfachen Handhabung und der durch sie erfaßten „wohldefinierten“ Konstrukte bevorzugt. Die Implikationen und Konsequenzen dieses Konzeptbruchs werden in Abschnitt 3.5.3 diskutiert.

3.3.3 Anforderungs-Verfahrens-Matrix

Nicht jede Anforderungsdimension kann über jedes Verfahren gleich gut erfaßt werden. So ist es eher unwahrscheinlich, in einer Präsentation Hinweise auf Elemente der Anforderung „Verhalten in Gruppen“ (vgl. das Anforderungsbeispiel im Kasten 10) zu erhalten. Hingegen sollten Aspekte der Anforderung „Ausdrucksverhalten“ wesentlich besser beobachtbar sein. Es muß also auf der Grundlage von Validitäts- und Effizienzüberlegungen entschieden werden, welche Anforderung in welchem Verfahren erfaßt werden soll. Die Zuordnung erfolgt zumeist rational-intuitiv. Häufig ist in der Praxis die umgekehrte Vorgehensweise zu beobachten, bei der die Anforderungen teilweise erst nachträglich bereits bestehenden Verfahren zugeordnet werden. Dadurch wird die Umsetzung der Anforderungsanalyseergebnisse natürlich bereits von vornherein durch die bestehenden Verfahrensstrukturen beschränkt.

Ein grafisches Konzentrat der möglichen Anforderungs-Verfahrens-Kombinationen stellt die Anforderungs-Verfahrens-Matrix dar. Ein Beispiel hierfür ist in Kasten 11 gegeben.

Kasten 11:**Eine Anforderungs-Verfahrens-Matrix**

Dargestellt ist ein typisches „Personalentwicklungsseminar (PES)“ der Agfa-Gevaert AG Anfang der neunziger Jahre. Das AC wird zur Potentialeinschätzung von Mitarbeitern für weitergehende Führungs- und Fachaufgaben eingesetzt und bildet die Basis für Nachfolge- und individuelle Karriereplanung (vgl. für weitere Informationen z. B. Fennekels, 1996). Die insgesamt elf Verfahren werden an drei aufeinanderfolgenden Tagen durchgeführt.

		Verfahren →										
		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11
← Anforderungen		Kurzpräsentation	1. Gruppendiskussion	Interview	2. Gruppendiskussion	1. Rollenspiel	3. Gruppendiskussion	Präsentation	4. Gruppendiskussion	2. Rollenspiel	Postkorb	Fallstudien
	D1	Logisch-konzept. Denken & Handeln										
	D2	Praktisch-variables Problemlösen										
	D3	Initiative & Leistungsverhalten										
	D4	Ausdrucksfähigkeit										
	D5	Soziale Kompetenz										
	D6	Führungsverhalten										

In den Zeilen stehen die erhobenen Anforderungen (D1 bis D6), in den Spalten die absolvierten Verfahren (V1 bis V11). Die realisierten Anforderungs-Verfahrens-Kombinationen sind weiß, die nicht erhobenen Kombinationen sind grau unterlegt. Im Verfahren „V4: 2. Gruppendiskussion“ werden also z. B. die Anforderungen „D1: Logisch-konzeptionelles Denken und Handeln“, „D5: Soziale Kompetenz“ und „D6: Führungsverhalten“ erfaßt.

3.4 Die Rolle der Beobachter

Die eingesetzten Beobachter rekrutieren sich vorrangig aus der ausführenden Organisation: Typischerweise werden Linienvorgesetzte zwei Hierarchieebenen über der Zielposition eingesetzt, unterstützt von Psychologen oder externen Beratern.

In der klassischen AC-Variante herrscht ein 2:1-Verhältnis vor, d.h. auf üblicherweise zwölf eingeladene Teilnehmer kommen sechs Beobachter. Jedem Beobachter werden bei jeder Aufgabe ein bis zwei Teilnehmer zur simultanen Beobachtung zugewiesen. Die Beobachter-Teilnehmer-Zuteilung wird über ein vorher festgelegtes Rotationsverfahren nach jedem Verfahren geändert, so daß idealerweise am Ende jeder Beobachter jeden Teilnehmer in mindestens einem Verfahren gesehen haben sollte (vgl. für eine systematische Analyse der möglichen Zuteilungen Andres & Kleinmann, 1993).

Nach jeder Aufgabe erfolgt eine gemeinschaftliche Beurteilung der Teilnehmerleistung hinsichtlich der vorgesehenen Anforderungsdimensionen. Zumeist beschränkt sich dies auf numerische Urteile, teilweise werden auch verfahrensspezifische Verbalurteile erstellt. Am Ende der gesamten AC-Durchführung wird in einer Abschlußkonferenz von allen Beobachtern für jeden Teilnehmer ein abschließendes Urteil in Form eines Gesamtergebnisses und/oder einer Potentialbeurteilung beschlossen.

Den Beobachtern kommt bei der Durchführung des ACs also eine gewichtige Rolle zu: Sie halten nicht nur die von den Teilnehmern gezeigten Verhaltensweisen fest, sondern beurteilen das Gesehene anschließend im Sinne der aufgestellten Anforderungen. Eine größtmögliche Standardisierung des Beobachtungs- und Beurteilungsprozesses scheint deshalb erstrebenswert, um den Unsicherheitsspielraum der Beobachter möglichst klein zu halten.

Die Beobachter halten nicht nur die von den Teilnehmern gezeigten Verhaltensweisen fest, sondern beurteilen das Gesehene anschließend im Sinne der aufgestellten Anforderungen.

Ziele von Beobachtertrainings

Im Beobachtertraining eingesetzte Techniken sind:

- Beurteilerfehlertraining
- Training zur Verwendung von Beurteilungsdimensionen
- Bezugsrahmentraining
- Verhaltensbeobachtungstrainings.

In diesem Zusammenhang soll im folgenden zwei exemplarischen Teilfragen nachgegangen werden: Zum einen wird auf wesentliche Punkte eines effektiven Beobachtertrainings eingegangen. Zum anderen soll am Beispiel der Beobachterabschlußkonferenz diskutiert werden, inwieweit die Entscheidungsfindung im AC standardisiert werden kann.

3.4.1 Beobachtertraining

Bei der Ablaufbeschreibung zum AC wurde auf die Notwendigkeit eines Trainings der beteiligten Beobachter hingewiesen. Die typischen Ziele einer solchen Veranstaltung sind (vgl. z. B. Neubauer & Volkmann, 1995, S. 103f; Niermeyer, 1999, S. 170):

- Sensibilisierung der Beobachter für mögliche Fehlerquellen bei der Beobachtung und Beurteilung;
- Auseinandersetzung mit den Beurteilungsdimensionen und möglichen Verhaltensoperationalisierungen, die den jeweiligen Dimensionen zugeordnet werden können;
- Beschäftigung mit den eingesetzten AC-Verfahren, ggf. können diese auch durchgespielt werden;
- Anleitung zur Trennung zwischen Verhaltensbeschreibung und -beurteilung;
- Sicherstellung eines einheitlichen Vorgehens bei der Datenerhebung (Protokollierung, Notenvergabe usw.).

Häufig dient dieses Beobachterseminar bereits selbst als Personalentwicklungsmaßnahme, indem sich die beteiligten Führungskräfte mit den allgemeinen Bewertungsmaßstäben ihres Unternehmens auseinandersetzen und diese mit ihren bisherigen individuellen Beurteilungsstandards vergleichen können.

In einer Metaanalyse auf der Basis von 28 Einzelstudien zur Effektivität unterschiedlicher Trainingsansätze unterscheiden Woehr und Huffcutt (1994) vier Techniken und vier mögliche Operationalisierungen von Trainingseffekten (vgl. auch Gerpott, 1985, für eine ähnliche Gliederung). Zu den Trainingstechniken gehören:

- *Beurteilerfehlertraining*: Der Schwerpunkt dieses Trainingstyps liegt auf der Sensibilisierung der Beobachter für typische Beurteilungsfehler (Mildeffekte, Halofehler, Tendenz zur Mitte, Kontrastfehler usw.; vgl. für eine AC-einschlägige Übersicht z. B. Niermeyer, 1999). Die Vorgabe einer „Richtiglösung ohne Beurteilungsfehler“ (z. B. beim Halofehler als Zielvorgabe ein niedriger Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Urteilen) hat sich allerdings nicht bewährt, da hierbei möglicherweise tatsächlich bestehende inhaltliche Zusammenhänge fälschlicherweise unterdrückt werden.
- *Training zur Verwendung von Beurteilungsdimensionen*: Hier wird die Identifikation von beurteilungsrelevanten Informationen und die korrekte Zuweisung von Einzelinformationen zur einschlägigsten Dimension trainiert.
- *Bezugsrahmentraining*: Bei dieser Trainingsart wird anhand von konkreten Beispielen und Aufgaben die Verwendung der Beurteilungsdimensionen eingeübt. Unterschiedliche Dimensionsausprägungsgrade werden über entsprechende prototypische Verhaltensweisen dargestellt. Im Kontrast zum „Training zur Verwendung von Beurteilungsdimensionen“ liegt hier der besondere Schwerpunkt auf der Vermittlung von allgemeinen Beurteilungsstandards, die von den Beurteilern akzeptiert und gemeinschaftlich angewendet werden sollen.
- *Verhaltensbeobachtungstrainings*: Trainings diesen Typs legen besonderen Wert auf die Trennung von Beobachtung und Bewertung, da diesen Beurteilungsphasen unterschiedliche Informationsverarbeitungsphasen zugrunde liegen. Während mit dem Begriff „Beobachtung“ Identifikation, Wahrnehmung, Abruf und Wiedererkennung von Informationen beschrie-

ben werden, umfaßt „Bewertung“ die Kategorisierung, Integration und Evaluation dieser Beobachtungen. Trainings dieser Sparte betonen die konzeptionelle Trennung, indem z. B. besonderer Wert auf die Protokollierungstechnik der Beobachtungen und die zeitliche Abtrennung der Bewertung gelegt wird.

Woehr und Huffcutt unterscheiden vier mögliche Trainingseffekte: Zum einen kann es zu einer Reduktion von Halofehlern und/oder Mildefehlern kommen. Zum anderen kann eine Verbesserung der Beobachtungsakkuratheit (Annäherung an eine objektiv feststellbare Größe, z. B. die ausgezählte Auftretenshäufigkeit eines bestimmten Verhaltens) oder Beurteilungsakkuratheit (Annäherung an eine durch Experten festgelegte „Richtiglösung“) eintreten. Die wesentlichen Ergebnisse der Metaanalyse sind in Tabelle 1 im Überblick dargestellt.

Tabelle 1:

Effekte unterschiedlicher Beobachtertrainingstechniken (nach Woehr & Huffcutt, 1994, table 1)

	Halofehler	Mildefehler	Beobach- tungs- akkuratheit	Beurtei- lungs- akkuratheit
Beurteilerfehler- training	.33	.21	-.17	.26 ^b
Dimensions- verwendungs- training ^a	.30	-.14		.13
Bezugsrahmen- training	.13	.15	.37	.83
Verhaltens- beobachtungs- training			.49	.77

Anmerkungen:

Angegeben sind jeweils die gemittelten Effektstärken. Gemäß der Konvention von Cohen (1977) können Effekte bis .2 als klein, bis .5 als mittel und bis .8 als groß eingestuft werden.

Insgesamt wurden 28 Studien mit 3885 Versuchspersonen einbezogen. Die Studienzahl schwankt pro Zelle zwischen 2 und 19 Einzelstudien mit 51 bis 2255 Versuchspersonen. Bei leeren Zellen liegen keine Studien zu dieser Trainingstechnik-Effekt-Kombination vor.

^a = verkürzt für „Training zur Verwendung von Beurteilungsdimensionen“

^b = Für diese Kombination findet sich ein starker differentieller Effekt. Für Beurteilerfehlertrainings, die mit Idealprofilen von Beurteilungsverteilungen arbeiteten, resultierte eine geringe Reduktion der Bewertungsakkuratheit ($d = -.20$), während Trainings, die ohne Idealprofil arbeiteten, eine starke Verbesserung ($d = .76$) in dieser Variablen zeigten.

Die ersten beiden Trainingstypen zielen primär auf die Vermeidung von Beurteilungsfehlern ab. Sie erreichen hier mittlere Effektstärken. Zur Steigerung der Akkuratheit ist die spezifische Trainingsausgestaltung wichtig (vgl. Fußnote b). Die letzten beiden Trainingstypen problematisieren vorrangig Aspekte der Akkuratheit. Sie erzielen hier mittlere bis große Effekte. Nach dieser Befundlage erscheint für die Trainingspraxis eine Kombination eines Beurteilerfehlertrainings mit einem Bezugsrahmentraining oder einem Verhaltensbeobachtungstraining am sinnvollsten. Die wenigen vorliegenden Befunde (vgl. Woehr & Huffcutt, 1994) bestätigen diese Schlussfolgerung.

Erwähnt werden sollen an dieser Stelle aber auch die vielen potentiellen Moderatoren, die bei einer Beurteilung einwirken können. Untersucht wurden unter anderem Personvariablen der Beurteiler (z. B. verzerrende Motivationsaspekte; Harris, 1994), für die Beurteilung eigentlich irrelevante Merk-

Metaanalytische Befunde legen für die Beurteilertrainingspraxis eine Kombination aus einem Beurteilerfehlertraining und einem Bezugsrahmen- oder Verhaltensbeobachtungstraining nahe.

In der Diskussion, ob das AC-Gesamturteil statistisch generiert oder in einer Beobachterkonferenz gemeinschaftlich ermittelt werden soll, spiegelt sich die allgemeine „statistische vs. klinische Vorhersage“-Debatte wider.

Empirisch ergibt sich keine Überlegenheit einer in einer Beobachterkonferenz gebildeten Gesamtbewertung gegenüber einem statistisch generierten Gesamturteil.

male der Beurteilten (z.B. ethnische Zugehörigkeit; Sackett & DuBois, 1991) oder Merkmale der Beurteilungsinstrumente (z.B. Antwortformate; Hartel, 1993).

3.4.2 Statistisch generiertes Gesamturteil vs. Beobachterkonferenz

Üblicherweise endet ein Assessment Center mit einer Abschlußkonferenz der Beobachter, in der zu jedem Teilnehmer ein (meist quantitatives) Abschlußurteil gefaßt wird. Die einschlägigen Umfragen (Boyle et al., 1995; Spychalski et al., 1997) zeigen, daß hier Konsensdiskussionen überwiegen, eine Minderheit setzt aber alternativ statistische Hilfsmittel (einfache Mittelwertbildung oder gewichtete Mittelung auf Basis von Regressionsgewichten) ein.

Die Diskussion zum „besseren Ansatz“ spiegelt die allgemeine „statistische vs. klinische Vorhersage“-Debatte (Sawyer, 1966) wider: Wollowick und McNamara (1969; vgl. auch Pynes, Bernardin, Benton & McEvoy, 1988, die weitere Studien zitieren) konnten beispielsweise über ein multiples Regressionsmodell mit den verfahrensspezifischen Anforderungsurteilen als Prädiktoren ein Berufserfolgskriterium („Zuwachs an Führungsverantwortung“; multiples $R = .62$) besser vorhersagen als das entsprechende nach einer Abschlußdiskussion gefaßte Gesamturteil ($r = .37$). Mitchel (1975) kritisiert daran, daß diese Ergebnisse keiner Kreuzvalidierung auf Basis einer unabhängigen zweiten Stichprobe unterzogen wurden: Bei seiner Analyse zu zwei AC-Kohorten mit jeweils drei Kriteriums-Meßzeitpunkten zeigt sich dementsprechend eine ungefähr gleiche Güte von statistischem und klinischem Urteil.

In eine ähnliche Richtung (Abschaffung der Beobachterkonferenz zugunsten einer statistischen Endurteilsbildung) geht die Studie von Sackett und Wilson (1982): Sie greifen auf die Daten von 719 AC-Teilnehmern zurück, die von jeweils vier Assessoren zuerst getrennt und ein zweites Mal nach einer Gruppendiskussion gemeinsam eingestuft wurden. Sie weisen nach, daß mit einer einfachen Entscheidungsregel 94,5% der Gruppenurteile richtig vorhergesagt werden können: Wenn drei der vier Beurteiler bereits vor der Diskussion übereinstimmen, so wird das Diskussionsergebnis letztlich auch im Sinne dieses Urteils ausfallen. In allen anderen Fällen ist der Mittelwert der Einzelurteile vor der Diskussion der beste Schätzer. Gleichzeitig ergibt sich aber auch ein Polarisierungseffekt, der ähnlich auch in der sozialpsychologischen Kleingruppenforschung (vgl. z.B. Maass, West & Russell, 1985) zu finden ist: Je stärker ein Urteiler mit seinem Urteil von den anderen abweicht, desto eher nähert sich die Endbewertung nach der Diskussion diesem Urteil an. Sackett und Wilson schlagen dementsprechend aus Effizienzgründen vor, auf die Abschlußkonferenz der Beurteiler zu verzichten, wenn diese keinen weitergehenden Zwecken (z.B. Sammlung von Feedbackinformationen bei Personalentwicklungs-ACs) dient.

Zusätzlich zeigen mehrere Analysen zum Zusammenhang zwischen den verfahrensspezifischen Einzelurteilen und den summativen Globalurteilen (z.B. Sackett & Hakel, 1979; Russell, 1985), daß die Beobachter ganz im Sinne der Befunde zur sozialen Urteilsbildung nur einen Teil der gesammelten Informationen verarbeiten: Die Globalurteile werden durch zwei bis drei, vorzugsweise in mündlichen Verfahren erfaßten, Dimensionen dominiert.

Die Kontroverse, welcher Aggregationsform (statistisch vs. klinisch) der Vorzug gegeben werden soll, reduziert sich letztlich auf die unterschiedliche Gewichtung der Vor- und Nachteile der verschiedenen Ansätze im Einzelfall.

Die statistische Vorhersage (z.B. über die Multiple Regression oder Mittelwertbildung) stellt eine hinsichtlich mathematischer Kriterien (bei der Multiple Regression: Kriterium der kleinsten Quadrate) optimierte Vorhersage dar, in die keine validitätsmindernden Gruppenprozesse (z.B. Majoritäten- oder Minoritätendruck, Statusdifferenzen der Beurteiler usw.) einfließen. Sie stellt

eine kosteneffiziente, zeitsparende Art der Entscheidungsfindung dar. Allerdings können beispielsweise Regressionsgewichte nur bestimmt werden, wenn bereits Kriteriendaten für eine ausreichende Zahl von Teilnehmern vorliegen. Zusätzlich muß die gefundene Lösung kreuzvalidiert werden.

Die klinische Entscheidungsfindung über die Beobachterkonferenz hat den Vorteil, daß eine gemeinschaftliche, von allen Beurteilern mitgetragene Entscheidung gefällt wird. Durch die Diskussion jedes Einzelfalls können Besonderheiten berücksichtigt und rückgemeldet werden, die nicht über das numerische Urteil abgebildet werden. Problematisch sind neben dem hohen Zeit- und Personalaufwand besonders mögliche Urteilsverzerrungen, die durch die Vorgänge der sozialen Urteilsbildung und durch mögliche Gruppenprozesse entstehen können.

3.5 Psychometrische Qualität des Assessment Centers

Gemäß der traditionellen Dreiteilung der Validität (vgl. für eine ausführliche Darstellung und Diskussion Kapitel 22) sollen zunächst Aspekte der Kontentvalidität, nachfolgend der kriteriumsbezogenen sowie der Konstruktvalidität diskutiert werden. (Für eine detaillierte Diskussion der verschiedenen Ansätze im AC-Kontext sei hier auch auf Schuler, 1989, verwiesen.)

3.5.1 Aspekte der Kontentvalidität

Der ursprüngliche AC-Gedanke basiert auf dem simulationsorientierten Ansatz der Eignungsdiagnostik: Die durchgeführten Verfahren sollen ein repräsentatives Abbild der Aufgaben der Zielposition darstellen. Da ein AC auf der Grundlage einer Arbeits- und Anforderungsanalyse konstruiert wird, sollte bei stringenter Anwendung ein für die Zielposition inhaltsvalides Gesamtverfahren entstehen. Interessanterweise finden sich in der Literatur aber kaum publizierte Beispiele für gezielte kontentorientierte AC-Konstruktionen (eine Ausnahme stellt z. B. die Arbeit von Schippmann, Hughes & Prien, 1987, dar). Post hoc kann die kontentbezogene Validität eines ACs am ehesten über Expertenbeurteilungen erfaßt werden, in denen die Ähnlichkeit der Anforderungen und Aufgaben des ACs mit der Zielposition verglichen sowie die Anforderungs-Aufgaben-Zuordnung überprüft wird.

Sackett (1987) weist darauf hin, daß der Nachweis der Kontentvalidität (verkürzt: „Das AC bildet das Arbeitsgeschehen der Stellenposition hinreichend ab“) als alleiniger Validitätsindikator noch nicht ausreicht. So würde beispielsweise bei ACs zur Traineeauswahl das gezeigte Verhalten im Sinne des „sign“-Ansatzes als Hinweis für Entwicklungsmöglichkeiten der beurteilten Person (z. B. mögliche Bewährung in einer zukünftigen Führungsposition) interpretiert und nicht als Indikator des gegenwärtigen Kompetenzstands. Die Rechtfertigung für eine solche Vorgehensweise ist nicht in der Kontentvalidität, sondern in anderen Validitätsansätzen (hier vorrangig dem kriteriumsbezogenen Ansatz) zu finden.

3.5.2 Aspekte der kriteriumsbezogenen Validität

An dieser Stelle soll als Überblick die immer noch aktuelle Metaanalyse von Thornton, Gaugler, Rosenthal und Bentson (1992) dargestellt werden. In der Untersuchung wurden 50 Studien ausgewertet, in denen Zusammenhangskoeffizienten zwischen AC-Ergebnissen und Leistungskriterien berichtet wurden. Insgesamt konnten 107 Validitätskoeffizienten verwertet werden, die sich auf fünf unterschiedliche Kriteriumskategorien aufteilen:

- direkte Beurteilungen der Arbeitsleistung am Arbeitsplatz (= Leistung);
- Beurteilung des Leistungspotentials (= Potential);

Da ein AC auf der Grundlage einer Arbeits- und Anforderungsanalyse konstruiert wird, sollte bei stringenter Anwendung ein für die Zielposition inhaltsvalides Gesamtverfahren entstehen.

In der Metaanalyse von Thornton et al. (1992) wurden 107 Validitätskoeffizienten zu fünf unterschiedlichen Kriteriumskategorien verarbeitet.

- Beurteilungen der Teilnehmerleistungen am Arbeitsplatz i.S. der verwendeten Anforderungsdimensionen (= Dimensionen);
- Leistung des Teilnehmers in einem unabhängigen Trainingsprogramm (= Training);
- Karriereentwicklung des Teilnehmers, z. B. Gehaltserhöhungen im Laufe der Zeit, absolute derzeitige Gehaltshöhe, Anzahl der Beförderungen usw. (= Karriere).

Die Ergebnisse sind in Tabelle 3 kurz zusammengefaßt. Als erstes ist die mittlere Validität und die Varianz der berichteten Koeffizienten angegeben (Spalte 3 und 4). Danach folgt eine gewichtete und korrigierte Schätzung, in der die jeweiligen Stichprobengrößen, mögliche Varianzeinschränkungen des Meßbereichs durch Vorauswahl sowie die unterschiedlichen Reliabilitäten der Kriterien korrigiert wurden (Spalte 5 bis 7).

Tabelle 3:

Ergebnisse der Metaanalyse von Thornton et al. (1992) (Zusammenfassung der Original-Tabellen 2 und 3, S. 46-47)

(Teil-) Stichprobe	N	ungewichtete Validität		gewichtete und korrigierte Validität		
		Mittelwert	Varianz	Mittelwert	Varianz	95%-VI
Gesamt	107	.32	.030	.37	.0172	[.11;.63]
Kriterien:						
Leistung	44	.31	.032	.36	.0203	[.08;.64]
Potential	13	.45	.037	.53	.0373	[.15;.91]
Dimensionen	9	.25	.071	.33	.0998	[-.29;.95]
Training	8	.31	.031	.35	.0197	[.07;.63]
Karriere	33	.32	.011	.36	.0000	[.36;.36]

Aggregiert über alle Stichproben mit unterschiedlichen Erfolgskriterien ergibt sich eine mittlere korrigierte kriteriumsbezogene Validität des Assessment Centers von $r = .37$.

Mögliche Alternativerklärungen für die gefundenen kriteriumsbezogenen Validitätskoeffizienten

Die Validitätsschätzung für die Gesamtstichprobe liegt mit .37 (95%-Vertrauensintervall von .11 bis .63) deutlich über Null: ACs können somit als kriteriumsbezogen valide bezeichnet werden. Im Vergleich zu alternativen eignungsdiagnostischen Verfahren (vgl. Kapitel 5) wird eine mittlere Validität erreicht. Die Ergebnisse fallen für verschiedene Kriterien heterogen aus: Am höchsten ist der Zusammenhang mit der Potentialeinschätzung durch den Vorgesetzten, was wiederum (vgl. Abschnitt 2.1 zur Arbeitsanalyse) mit der Strukturähnlichkeit von Prädiktor und Kriterium erklärt werden kann. Wie die teilweise recht breiten Vertrauensintervalle zeigen, bleibt auch nach Korrektur statistischer und methodischer Artefakte ein großer Anteil unaufgeklärter Varianz bestehen. Die Moderatorensuche von Thornton et al. (1992, S. 50-52) ergibt hierzu eher uneindeutige und schwer interpretierbare Ergebnisse.

Diese insgesamt positiven Ergebnisse zu kriteriumsbezogenen Validitätsaspekten reichen allerdings nicht aus, um dem AC-Ansatz eine gute Gesamtvalidität zu bescheinigen. So führen Klimoski und Brickner (1987) beispielsweise folgende Alternativerklärungen für die gefundenen kriteriumsbezogenen Validitätskoeffizienten auf:

- *Kriteriumskontamination*: Nachfolgende Karriereentscheidungen können mit expliziter Berufung auf das AC-Ergebnis vorgenommen werden.
- „Subtile“ *Kriterienkontamination*: Möglich ist, daß die Beobachter im AC unabhängig von der eigentlichen Instruktion nur die Passung eines Teilnehmers für die spezifische Unternehmenskultur einschätzen (vgl. auch Klimoski & Strickland, 1977). Das AC „funktioniert“ dann „trotz“ der aufgestellten Anforderungen (d.h. ist kriteriums-, aber nicht konstruktvalide).
- *Self-fulfilling prophecy*: Erst durch eine AC-Nominierung wird das Selbstbewußtsein und damit das Leistungspotential eines Mitarbeiters geweckt.

- *Moderatoreffekte*: Hinter dem guten Abschneiden steckt z. B. allgemeine Intelligenz als Generalfaktor.

Zumindest die beiden ersten „Kriteriumskontaminations“-Argumente können aus der empirischen Befundlage heraus teilweise entkräftet werden: In der Metaanalyse von Thornton et al. (1992, S. 55) wiesen Studien, bei denen die Ergebnisse explizit für betriebliche Zwecke verwendet wurden, keine höheren Validitätskoeffizienten auf. Gleichzeitig war die kriteriumsbezogene Validität für ACs höher, die mit Psychologen als Beobachtern arbeiteten. Diese sind meistens keine Firmenangehörigen und haben keine tiefergehenden Kenntnisse über die vorherrschende Unternehmenskultur.

3.5.3 Aspekte der konstruktbezogenen Validität

Im Sprachgebrauch des AC-Alltags und teilweise auch in der wissenschaftlichen Forschung werden die aufgestellten Anforderungsdimensionen häufig gleichgesetzt mit traditionellen Persönlichkeitseigenschaften. Dieser Gedanke liegt nahe, da die verwendeten Begriffe zeitstabile Verhaltensmuster umschreiben, die ein wesentliches Definitionsmerkmal psychologischer Konstrukte sind. Sackett und Dreher (1982) waren mit die ersten, die nachweisen konnten, daß die im Rahmen des ACs aufgestellten Anforderungen diesen Ansprüchen nicht gerecht werden. Sie griffen hierfür auf den klassischen Multitrait-Multimethod-(MTMM)-Ansatz von Campbell und Fiske (1959) zurück. Danach ist für eine valide Konstrukterfassung zu fordern, daß Messungen eines Konstruktes über verschiedene Meßmethoden hinweg einen hohen Zusammenhang aufweisen (konvergente Validität), während Messungen verschiedener Konstrukte auch bei konstantgehaltener Methode einen geringen Zusammenhang aufweisen (diskriminante Validität). Beim Transfer auf den AC-Kontext übernehmen die Anforderungsdimensionen die Rolle der Konstrukte oder Traits, während die Verfahren als unterschiedliche Erfassungsmethoden zu interpretieren sind.

In der nachfolgenden Tabelle 4 sind die Ergebnisse der Studien 1 und 3 von Sackett und Dreher (1982) wiedergegeben, die als prototypisch für alle nachfolgenden Untersuchungen gelten können.

Tabelle 4:

Ergebnisse der Studien 1 und 3 von Sackett und Dreher (1982)

Im ersten Block sind die durchschnittlichen Interkorrelationen der Anforderungseinzelurteile über die Verfahren hinweg angegeben (Indikatoren der konvergenten Validität). Im zweiten Block sind die durchschnittlichen Interkorrelationen der Einzelurteile innerhalb eines Verfahrens über die Anforderungen hinweg dargestellt (Indikatoren der diskriminanten Validität).			
Studie 1		Studie 3	
Anforderungsdimension	\bar{r}	Anforderungsdimension	\bar{r}
oral communication	.21	planning	.53
written communication	-.09	organizing	.53
interpersonal skills with subordinates	.00	delegating	.41
giving work assignments	.00	oral communication	.48
analytical skills	.08	company orientation	.45
organizing skills	.13	leadership	.55
organizational acumen	.19	decision making	.53
		judgement	.56
		thoroughness	.54
Mittelwert	.07	Mittelwert	.51

Im AC-Sprachgebrauch werden die aufgestellten Anforderungsdimensionen häufig gleichgesetzt mit traditionellen Persönlichkeitseigenschaften.

Auszüge aus der AC-Konstruktvaliditätsstudie von Sackett und Dreher (1982)

Studie 1		Studie 3	
Verfahren	\bar{r}	Verfahren	\bar{r}
Postkorb	.56	Interview	.47
Gruppendiskussion	.74	Fragebogen	.62
Präsentation	.71	Postkorb	.65
Fallbeispiel	.61	Gruppenübung 1	.77
Rollenspiel 1	.64	Gruppenübung 2	.69
Rollenspiel 2	.57	Planspiel	.69
Mittelwert	.64	Mittelwert	.65

Studie 1 basiert auf AC-Daten von 86 Teilnehmern (Bewerber für Führungsstellen im oberen Management), Studie 3 auf Daten von 163 Teilnehmern (Bewerber für Verkaufsstellenleiterpositionen) aus zwei unterschiedlichen Organisationen. Da Sackett und Dreher keine konkreten Operationalisierungen für die Anforderungsdimensionen angeben, wurden die englischen Bezeichnungen beibehalten.

Bei keinem der beiden Assessment Center sind die Kriterien der MTMM-Analyse erfüllt. Im AC der Studie 1 ergibt sich keine nennenswerte Konvergenz (.07) gleicher Anforderungserhebungen über verschiedene Verfahren hinweg. Gleichzeitig zeigt sich ein großer Methodeneffekt: Unterschiedliche Anforderungserhebungen innerhalb eines Verfahrens korrelieren vergleichsweise hoch miteinander (.64). In Studie 3 ergibt sich durchaus eine nennenswerte Konvergenz (.51 im Mittel), allerdings offenbart sich auch hier eine mangelnde Diskriminanz (durchschnittliche Interkorrelation der Anforderungsurteile innerhalb eines Verfahrens von .65). Es werden in beiden Fällen also eher anforderungsunspezifische Allgemeinurteile (generell gutes oder schlechtes Abschneiden) gefällt, in Studie 3 generalisiert dieses Urteil sogar tendenziell über die Dimensionen.

Seit der Veröffentlichung von Sackett und Dreher (1982) ist eine große Zahl von Studien publiziert worden, die die initialen Ergebnisse mit anderen betrieblichen Stichproben und elaborierteren statistischen Verfahren nur bestätigen (z.B. Bycio, Hahn & Alvares, 1987; Fleenor, 1996; Turnage & Muchinsky, 1982). Zumeist ergibt sich hier ein Bild analog zu Sackett und Dreher's Studie 1 (mangelnde Diskriminanz, kaum Konvergenz): Beziehungstiftend für die Beurteilungen ist nicht, ob sie die gleiche Anforderung erfassen, sondern ob sie über das gleiche Verfahren erhoben wurden.

Dieser unbefriedigende Zustand ist allem Anschein nach multifaktoriell bedingt. Im weiteren sollen deshalb kurz die wichtigsten „Brennpunkte der AC-Konstruktvalidität“ dargestellt werden. Ergänzt werden die jeweiligen Abschnitte durch Schlußfolgerungen, wie die AC-Konstruktvalidität jeweils erhöht werden könnte. Sie sind der Arbeit von Lievens (1998) entnommen, die auch ausführlich auf die einschlägigen Einzelstudien eingeht.

3.5.3.1 Beobachterbedingte Mängel

Die Beobachter sind im Verlaufe der wissenschaftlichen Diskussion relativ schnell in das Zentrum der Kritik geraten. Es wurde z.B. angenommen, daß sie unreliabel beurteilen, nur unzureichend zwischen Beobachtung und Beurteilung trennen, eher Globalurteile als separierbare Einzelbeurteilungen bilden, gezeigte Verhaltensweisen nur fehlerhaft den entsprechenden Anforderungsdimensionen zuweisen usw.

Schwerwiegenden Fehlern kann durch ein geeignetes Beobachtertraining (vgl. Abschnitt 3.4.1) entgegengewirkt werden. Sagie und Magnezy (1997) konnten nachweisen (vgl. auch den analogen Befund bei Thornton et al., 1992), daß Psychologen differenzierter urteilen als Manager. Sie sprechen sich deshalb dafür aus, daß diese eine Schlüsselrolle im Beurteilerteam übernehmen sollten (z.B. als Coach der beurteilenden Führungskräfte).

In MTMM-Analysen zu Anforderungs-Verfahrens-Matrizen von Assessment Centern zeigt sich typischerweise kaum Konvergenz gleicher Anforderungen über Verfahren hinweg und kaum Diskriminanz von Anforderungen, die innerhalb eines Verfahrens erhoben werden.

Die mangelhaften Konstruktvaliditätsergebnisse sind anscheinend multifaktoriell bedingt. Mögliche Ursachen können z.B. bei den Beobachtern, den eingesetzten Verfahren oder den aufgestellten Anforderungen liegen.

Schwerwiegenden Beobachterfehlern kann durch ein geeignetes Beobachtertraining entgegengewirkt werden.

3.5.3.2 Verfahrensspezifische Mängel

Fehler können hier entstehen, wenn ein Verfahren nicht sensitiv ist für eine zu beobachtende Anforderung. Eine Inspektion der in Abschnitt 3.3 beispielhaft wiedergegebenen Anforderungs-Verfahrens-Matrix zeigt, daß bei den vier eingesetzten Gruppendiskussionen jeweils unterschiedliche Anforderungen erhoben werden. In einer Gruppendiskussion ist prinzipiell eine große Bandbreite unterschiedlicher Verhaltensweisen erfaßbar (vgl. Abschnitt 2.6). Wenn sich die Varianten aber strukturell nicht deutlich unterscheiden, wirkt die jeweilige Zuweisung auch für die Beobachter sehr beliebig und der Rückfall auf ein generelles „gut vs. schlecht“-Urteil droht.

Zu berücksichtigen ist außerdem, daß in jedem Verfahren nur spezifische Facetten der jeweiligen Globalanforderungen erfaßbar sind. So weist das in einem Postkorb gezeigte Führungsverhalten strukturell andere Merkmale auf als ein Führungsverhalten in einer ungeführten Gruppendiskussion. Die MTMM-Kriterien setzen hier implizit einen hinreichend großen Überschneidungsbereich der erfaßten Konstruktfacetten voraus, der de facto nicht gegeben ist.

Fehler können entstehen, wenn ein Verfahren nicht sensitiv ist für eine zu beobachtende Anforderung.

Zu berücksichtigen ist zusätzlich, daß in jedem Verfahren nur spezifische Facetten der jeweiligen Globalanforderungen erfaßbar sind.

3.5.3.3 Mängel bei der Erfassung anforderungsrelevanter Verhaltensweisen

Anders als bei eigenschaftsorientierten Testverfahren können Einzelindikatoren von Anforderungen in simulationsorientierten Verfahren in den allermeisten Fällen nicht als (stochastisch) unabhängige Einzelitems erhoben werden. Das im Verfahren gezeigte Verhalten muß aus dem unstrukturierten und dynamischen Kontext herausgelöst und post hoc der einschlägigsten Anforderung zugewiesen werden. Eine doppelte oder dreifache Zuweisung ist aufgrund der Uneindeutigkeit der Verhaltensweisen wohl eher die Regel als die Ausnahme.

Eine abgrenzbare Gruppe von AC-Studien versucht, über unterschiedliche Erhebungstechniken die kognitive Beanspruchung der Beobachter zu reduzieren und damit die Konstruktvalidität zu erhöhen. Hier einige einschlägige Untersuchungen:

- Silverman, Dalessio, Woods und Johnson (1986) verglichen eine „within exercise“-Auswertung (nach jeder Aufgabe werden die Teilnehmerleistungen zu den Anforderungsdimensionen beurteilt) mit einer „within dimension“-Auswertung (erst nach Abschluß aller Aufgaben werden die Anforderungen bewertet). Sie vermuteten, daß diese Auswertungsstrategien zu unterschiedlichen Informationsverarbeitungsstrategien führen: Bei der ersten Vorgehensweise werden die Informationen kognitiv in Form von „Aufgaben“-Abschnitten repräsentiert, während die zweite Methode zu einer „Dimensions“-Organisation führt. Ihre größtenteils positiven Befunde (höhere Konvergenz der Dimensionsurteile in der „within dimensions“-Auswertung) konnten in den Replikationen von Harris, Becker und Smith (1993) sowie Kleinmann, Andres, Fedtke, Godbersen und Köller (1994) allerdings nicht bestätigt werden.
- Gaugler und Thornton (1989) variierten die Anzahl der Anforderungsdimensionen (drei, sechs und neun) bei sonst gleichen Bedingungen (Dreier-Beobachtergruppen, die videoaufgezeichnete AC-Verfahren beurteilten). Im direkten Vergleich zeigte sich, daß die Klassifikationsgenauigkeit (Zuordnung von Beobachtungen zu den Anforderungen) und die Beurteilungsgenauigkeit mit wachsender Anforderungsanzahl schlechter wird.
- Reilly, Henry und Smither (1990) konkretisierten die zu beobachtenden Anforderungen durch Einsatz von Verhaltensmerkmalslisten, die im Aufbau wesentlich detaillierter und in der Anwendung strukturierter waren als die typischen Anforderungsoperationalisierungen. Erwartungsgemäß erzielten sie damit im Vergleich zur herkömmlichen Methode bessere Beobachtungsergebnisse (höhere konvergente, niedrigere diskriminante Validitäten). Dieser Effekt konnte allerdings nur teilweise repliziert werden (vgl. den Überblick von Lievens, 1998).

In einigen Studien wurde versucht, über unterschiedliche Erhebungstechniken die kognitive Beanspruchung der Beobachter zu reduzieren und damit die Konstruktvalidität zu erhöhen.

Anforderungsirrelevante Kognitionen können möglicherweise zu nichtkonformem Teilnehmerverhalten führen.

In der Studie von Scholz und Schuler (1993) ergaben sich für Intelligenz, soziale Kompetenz, Dominanz und Selbstvertrauen die größten Zusammenhänge mit dem AC-Gesamturteil.

Zusammengefaßt sind die Ergebnisse der Studien eher ernüchternd. Teilweise gefundene positive Effekte konnten größtenteils nicht repliziert werden. Bei Durchsicht der Untersuchungen drängt sich auch der Verdacht auf, daß möglicherweise erzielte Vorteile durch Vernachlässigungen an anderer Stelle (quasi-experimentelle Versuchsplanung, uneindeutige Verfahrens- und Anforderungsauswahl, unklare Beobachterkompetenz usw.) wieder aufgehoben wurden.

3.5.3.4 Teilnehmerspezifische Effekte

Aus der Tradition der Situationismusdebatte herkommend (Mischel, 1968) kann argumentiert werden, daß sich die AC-Teilnehmer generell situationspezifisch verhalten und eine übergreifende Verhaltenskonsistenz entsprechend nicht nachweisbar ist. Dies würde allerdings den derzeitigen Kenntnisstand der persönlichkeitspsychologischen Grundlagenforschung mißachten, die Konsistenzen auch auf direkter Verhaltensebene nachweisen kann (z. B. Kenrick & Funder, 1988; Funder & Colvin, 1991).

Schwerer wiegt der häufig in der einschlägigen Praxisliteratur erhobene Vorwurf, daß sich die Teilnehmer nur erwünscht verhalten und somit das Ergebnis verfälschen (vgl. die analoge Unterscheidung zwischen typischer und maximaler Leistung in Abschnitt 2.1). Ergänzend zur üblichen Argumentation zu sozial erwünschten Verhaltensweisen bei eignungsdiagnostischen Untersuchungen (vgl. Kapitel 5) wird von AC-Advokaten üblicherweise angeführt, daß es für einen AC-Teilnehmer sehr schwer sein sollte, sich über mehrere unterschiedliche Aufgaben zu verstellen. Zudem impliziert die „Erwünschtheits“-Argumentation die relativ starke Vorannahme, daß der sich verstellende Teilnehmer prinzipiell in der Lage ist, das anforderungsadäquate Verhalten zu zeigen.

Kleinmann (1997) vermutet hingegen, daß möglicherweise Intransparenzbedingungen einen Einfluß auf das AC-Verhalten der Teilnehmer haben können. Wenn diese zu den erfaßten Anforderungsdimensionen informiert werden und konkrete Verhaltensoperationalisierungen dieser Dimensionen genannt werden, steigt (neben den Mittelwerten) auch die konvergente Validität. Kleinmann schlägt entsprechend vor, die Anforderungsdimensionen bekanntzugeben, um verfahrensirrelevantem „Aberglauben“ vorzubeugen und allen Teilnehmern die Chance zur Präsentation „maximaler Verhaltensfähigkeit“ (vgl. den Bezug zur maximalen Leistung in Abschnitt 2.1) zu geben.

3.5.3.5 Anforderungsbedingte Mängel

Die Metaanalyse von Scholz und Schuler (1993) zeigt, daß die Beurteilungen im AC auch Zusammenhänge mit allgemeinen Konstrukten unabhängig von den definierten Anforderungsdimensionen aufweisen. Hierfür wurden alle zugänglichen Studien gesammelt, bei denen innerhalb des ACs oder parallel dazu traditionelle psychologische Testverfahren eingesetzt wurden. Unterschiedliche Verfahrensergebnisse und Konstrukte wurden post hoc verschiedenen, lose am Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit orientierten Kategorien zugewiesen (vgl. Kapitel 5). Für Intelligenz, soziale Kompetenz, Dominanz und Selbstvertrauen ergaben sich die größten Zusammenhänge mit dem AC-Gesamturteil. Hierbei ist eine potentielle Konfundierung (z.T. werden Testverfahren oder testähnliche Verfahren im AC eingesetzt und fließen somit auch in das Gesamturteil ein) allerdings nicht auszuschließen. Interessanter ist deshalb die Beziehung traditioneller Testkonstrukte mit den Ergebnissen der Gruppendiskussion, einem prototypischen simulationsorientierten Verfahren (vgl. Abschnitt 2.6). Auch hier zeigt sich ein großer Zusammenhang mit allgemeiner Intelligenz (korrigiertes $r = .46$). Wie bereits Klimoski und Brickner (1987) vermuteten (vgl. Abschnitt 3.5.2), könnten also allgemeine kognitive Fähigkeiten hinter den eigentlich zu erfassenden Anforderungen stehen.

Die verwendeten Anforderungen können aber auch fundamentaler kritisiert werden: Wie bereits das exemplarische Beispiel für ein Anforderungsprofil gezeigt hat (vgl. Abschnitt 3.3.1), bemühen sich AC-Konstrukteure um einen möglichst großen Verhaltensbezug. Die resultierenden Beurteilungsdimensionen spiegeln neben abstrahierten Verhaltensbeschreibungen (z. B. „Kooperation“) aber meistens auch eine Mischung zwischen Eigenschaftsbezeichnungen (z. B. „Flexibilität“) oder Rollenbegriffen („Führung“) wider. Die Anforderungsdimensionen sind in sehr unterschiedlichem Maße traitähnlich (vgl. Guldin & Schuler, 1997). Dieser Umstand ist das Resultat des „sample“-Ansatzes, bei dem spezifische Anforderungen erst post hoc nach der Erfassung der relevanten Arbeitstätigkeiten abgeleitet werden. In ihrer ursprünglichen Wortbedeutung sind „Anforderungen“ wohl auch eher als „Aufgabeneigenschaften“ zu verstehen, indem sie primär die Verhaltensweisen für eine erfolgreiche Aufgabenbewältigung beschreiben und erst sekundär als Kompetenzerfordernisse an den Ausführenden gedeutet werden können. Mit dieser Charakterisierung wird deutlich, daß die „sign“-orientierte MTMM-Analyse von einer Konstruktdefinition ausgeht, die sich nicht mit der Herleitung der Anforderungen deckt.

In diese Richtung gehen auch die Überlegungen von Sackett und Dreher (1984; vgl. auch Russell & Domm, 1995): Sie schlagen vor, den Dimensionsbegriff aus dem AC-Kontext zu streichen, da dieser mit einer nachgewiesenen falschen Konstruktinterpretation im Sinne von Personeigenschaften verbunden sei. Stattdessen könne in den Übungen nur die Fähigkeit der Teilnehmer erfaßt werden, bestimmte Management-Rollen (Verhandlungsführer, Diskussionsleiter usw.) auszufüllen. Problematisch ist dabei natürlich, daß bei dieser Vorgehensweise nur beschränkt Aussagen über die zukünftige Entwicklung der Teilnehmer getroffen werden können.

3.6 Neuere AC-Varianten

Die bisherige Darstellung ging jeweils von den gängigsten AC-Varianten aus, wie sie in publizierter Form zu finden sind und ähnlich auch in der Praxis angewendet werden. Im folgenden soll jeweils kurz auf einige neuere AC-Variationen eingegangen werden, die mehr oder minder stark vom bisherigen AC-Muster abweichen.

- *Dynamisierte ACs*

Weber (1995) unterscheidet verschiedene Formen von Dynamisierung (der Anforderungen, der Verfahren, der Beobachtung sowie der Auswertung), wobei die Verfahrensdynamisierung am häufigsten angewendet wird. Bei dieser AC-Variante steht die Erfassung von Verhaltensveränderung oder -prozessen im Vordergrund. Dies wird über eine inhaltliche Verknüpfung der einzelnen AC-Verfahren (in der Gruppendiskussion wird z. B. über die Inhalte des Postkorbs diskutiert), durch Eingriffe von außen in das AC-Geschehen (während einer Aufgabenbearbeitung werden z. B. ergänzende Informationen nachgeliefert) oder über die Vorgabe einer umfangreichen Gesamtaufgabe erzielt. Gleichzeitig soll die Realitätsnähe durch Vorgabe komplexer fachlicher Aufgaben gesteigert werden. Das AC rückt damit in die Nähe von Verhaltensplanspielen (vgl. computergestützte Varianten bei Geilhardt & Mühlbradt, 1995) und ist damit eher für Personalentwicklungs- als Personalauswahlzwecke einsetzbar. Es gibt kaum empirische Untersuchungen zu dieser AC-Variante. Einzig Scholz (1994) arbeitet mit einer ansatzweise dynamisierten AC-Form, die er mit einer statischen Variante vergleicht. Hier zeigte sich, daß keine der zugunsten der dynamisierten Form aufgestellten Hypothesen bestätigt werden konnte. Einzig die durch die Dynamisierung entstandene Verlängerung der Arbeitsdauer scheint Aspekte von emotionaler Stabilität und Extraversion zu erfassen, die als Bestandteile von Belastbarkeit berufserfolgsrelevant sein sollten.

Als Resultat des „sample“-Ansatzes, bei dem spezifische Anforderungen erst post hoc nach der Erfassung der relevanten Arbeitstätigkeiten abgeleitet werden, sind die AC-Anforderungsdimensionen in sehr unterschiedlichem Maße traitähnlich.

Die „sign“-orientierte MTMM-Analyse geht von einer Konstruktdefinition aus, die sich nicht mit der Herleitung der Anforderungen deckt.

Dynamisierte ACs werden eingesetzt, um Verhaltensänderungen oder -prozesse zu erfassen.

Bei Selektions-ACs durchlaufen nur die Kandidaten mit positiven Ergebnissen in den ersten Verfahren den gesamten Aufgabenturnus.

Einzel-ACs werden mit nur einem Teilnehmer und mehreren Rollenspielern durchgeführt.

Zusammenfassung

• *Selektions-ACs*

Beim AC-Einsatz in der Personalauswahl werden teilweise Vorselektionsstrategien eingesetzt. Dabei wird nach einem Teil der Verfahren (bei einem Tages-AC z.B. nach den Vormittagsaufgaben) eine Selektion der Teilnehmer vorgenommen. Den gesamten Aufgabenturnus durchlaufen nur noch die Kandidaten mit positiven Ergebnissen in den ersten Verfahren. Konzeptionell kann diese Art der „Zwischenselektion“ als Spezialfall einer sequentiellen Selektionsstrategie interpretiert werden (Rock, Barone & Boldt, 1972). Das Vorgehen resultiert im wesentlichen aus Effizienzüberlegungen des ausführenden Unternehmens gepaart mit der Beobachtung, daß das AC-Gesamtergebnis bereits relativ gut auf der Basis weniger Einzelverfahren vorhersagbar ist (Hinrichs & Haanperä, 1976). Detaillierte empirische Validitäts- und Effizienzanalysen (hier wäre z.B. der Ansatz von De Corte, 1998, nutzbar) stehen allerdings noch aus.

• *Einzel-ACs*

Diese AC-Form wird mit nur einem Teilnehmer und mehreren Rollenspielern durchgeführt. Meistens wird ein Arbeitstag der betreffenden Person (zumeist eine Führungskraft der oberen Ebene) mit Interviews, Einzelaufgaben und unterschiedlichen Rollenspielen simuliert (vgl. als Beispiel Aldering, 1999). Vom Grundkonzept her ist ein Einzel-AC mit einer traditionellen psychologischen Einzelbegutachtung gleichzusetzen, neu ist hier nur der Rückgriff auf simulationsorientierte Verfahren. Spezifische empirische Untersuchungen fehlen. Der größte Nachteil dieser AC-Variante gegenüber der traditionellen Vorgehensweise dürfte wohl der fehlende direkte Vergleich mit anderen Personen z.B. im Rahmen einer Gruppensituation sein (vgl. Obermann, 1992).

Zusammenfassung

Die Aufgaben simulationsorientierter Verfahren sind als heterogene Kombinationen von „dahinterstehenden“ Fähigkeits- und Persönlichkeitskonstrukten anzusehen (Schuler, 1996). Dies kann u. a. den Vorteil haben, daß sich realitätsnähere Anforderungskombinationen und -überlagerungen darstellen lassen als bei eigenschaftsorientierter Diagnostik auf der Basis eindimensionaler homogener Konstrukte. Als Konsequenz des konkreten Aufgabeninhalts erlauben simulationsorientierte Verfahren tendenziell eher Aussagen über aktuell vorhandene Kompetenzen, Fertigkeiten und Wissensbestände als über Eigenschaften i. S. v. zukünftigem Leistungspotential.

Im Abschnitt 2 dieses Kapitels wurden mehrere exemplarische Verfahren mit Simulationscharakter vorgestellt und die bestehenden Validitätsbefunde berichtet. Hier besteht teilweise großer Forschungsbedarf, da simulationsorientierte Verfahren selten als Einzelverfahren untersucht wurden.

Ausführlich wurde die Kombination verschiedener Verfahren im sogenannten Assessment Center-Ansatz behandelt. Bedingt durch das Konstruktionsprinzip („sample“-Ansatz) ist die kontextbezogene Validität dieser Verfahrensbatterie als hoch einzuschätzen. Auch für die kriteriumsbezogene Validität ergaben sich gute Zusammenhänge mit beruflichen Leistungsmaßen. Der Simulationscharakter führt aber zu mangelhaften Konstruktvaliditätsergebnissen. Die konzeptionelle Grundlage der AC-Messungen bleibt weitgehend unklar. Hier wurden mehrere konkurrierende Ursachen und mögliche Verbesserungen dargestellt.

Häufig sind in praktischen Auswahlverfahren Mischformen simulations- und eigenschaftsorientierter Verfahren anzutreffen, in denen beispielsweise simulationsorientierte Aufgabeninhalte mit eigenschaftsorientierten Bewertungen und Interpretationen kombiniert werden. Systematische Un-

tersuchungen solcher Mischformen unterschiedlicher Diagnose- und Prognosekonzepte, die in der Analyse und Interpretation erhebliche Probleme aufweisen können, stehen erst am Anfang (Höft, Hell, Quell & Schuler, 1999).

Weiterführende Literatur

- Sarges, W. (Hrsg.). (1995). *Management-Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
 Schmitt, N. & Chan, D. (1998). *Personnel selection: a theoretical approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
 Thornton, G.C. & Byham, W.C. (1982). *Assessment centers and managerial performance*. New York: Academic Press.

Weiterführende Literatur

Literatur

- Aldering, C. (1999). Teil-dynamisches Einzel-Assessment - ein Praxisbeispiel. In W. Jochmann (Hrsg.), *Innovationen im Assessment-Center* (S. 287-332). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
 Andres, J. & Kleinmann, M. (1993). Die Entwicklung eines Rotationssystems für die Beobachtungssituation im Assessment-Center. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 37, 19-25.
 Ansbacher, H.L. (1951). The history of the leaderless group discussion technique. *Psychological Bulletin*, 48, 383-391.
 Antons, K. (1996). *Praxis der Gruppendynamik: Übungen und Techniken*. Göttingen: Hogrefe.
 Arbeitskreis Assessment Center e.V. (1995). Standards der Assessment-Center-Technik. In Arbeitskreis Assessment Center e.V. (Hrsg.), *Das Assessment Center in der betrieblichen Praxis: Erfahrungen und Perspektiven* (S. 58-68). Hamburg: Windmühle.
 Bass, B. (1954). The leaderless group discussion. *Psychological Bulletin*, 51, 465-492.
 Boyle, S., Fullerton, J. & Wood, R. (1995). Do assessment/development centres use optimum evaluation procedures? A survey of practice in UK organizations. *International Journal of Selection and Assessment*, 3, 132-140.
 Brannick, M.T., Michaels, C.E. & Baker, D.P. (1989). Construct validity of in-basket scores. *Journal of Applied Psychology*, 74, 957-963.
 Bycio, P., Hahn, J. & Alvares, K.M. (1987). Situational specificity in assessment center ratings: A confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 72, 463-474.
 Campbell, D.T. & Fiske, D.W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
 De Corte, W. (1998). Estimating and maximizing the utility of sequential selection decisions with a probationary period. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 51, 101-121.
 Dörner, D., Kreuzig, H.W., Reither, F. & Stäudel, T. (1983). *Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*. Bern: Huber.
 Fennekels, G. (1996). Evaluationsstudie: 17 Jahre Assessment-Center in einem Großunternehmen. In Arbeitskreis Assessment Center e.V. (Hrsg.), *Assessment Center heute: Schlüsselkompetenzen, Qualitätsstandards, Prozessoptimierung*. Hamburg: Windmühle.
 Fisseni, H.-J. & Fennekels, G. (1995). *Das Assessment-Center. Einführung für Praktiker*. Göttingen: Hogrefe.
 Fleenor, J.W. (1996). Constructs and developmental assessment centers: Further troubling empirical findings. *Journal of Business and Psychology*, 10, 319-335.
 Frederiksen, N. (1962). Factors in in-basket performance. *Psychological Monographs*, 76, 1-25.

Literatur

Fortsetzung Literatur

- Frederiksen, N. (1966). Validation of a simulation technique. *Organizational Behavior and Human Performance*, 1, 87-109.
- Funder, D.C. & Colvin, C.R. (1991). Explorations in behavioral consistency: Properties of persons, situations, and behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 773-794.
- Funke, U. (1992). *Diagnostisches interaktives System zur Komplexitätssimulation (DISKo). Manual*. Filderstadt: Hofmann & Partner.
- Funke, U. (1993). Computergestützte Eignungsdiagnostik mit komplexen dynamischen Szenarios. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 37, 109-118.
- Funke, U. (1995). Szenarien in der Eignungsdiagnostik und im Personaltraining. In B. Strauss & M. Kleinmann (Hrsg.), *Computersimulierte Szenarien in der Personalarbeit* (S. 145-216). Göttingen: Hogrefe.
- Funke, U. & Schuler, H. (1998). Validity of stimulus and response components in a video test of social competence. *International Journal of Selection and Assessment*, 6, 115-123.
- Gatewood, R., Thornton, G.C. & Hennessey, H.W. (1990). Reliability of exercise ratings in the leaderless group discussion. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 331-342.
- Gaugler, B.B. & Thornton, G.C. (1989). Number of assessment center dimensions as a determinant of assessor accuracy. *Journal of Applied Psychology*, 74, 611-618.
- Geilhardt, T. & Mühlbradt, T. (Hrsg.). (1995). *Planspiele im Personal- und Organisationsmanagement*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Gerpott, T.J. (1985). Training von Beurteilern zur Verbesserung von Leistungsbeurteilungsprozessen in Organisationen - Eine Bestandsaufnahme der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 29, 116-127.
- Greenwood, J.M. & McNamara, W.J. (1967). Interrater reliability in situational tests. *Journal of Applied Psychology*, 51, 101-106.
- Guldin, A. & Schuler, H. (1997). Konsistenz und Spezifität von AC-Beurteilungskriterien: Ein neuer Ansatz zur Konstruktvalidierung des Assessment Center-Verfahrens. *Diagnostica*, 43, 230-254.
- Hakstian, A.R. & Scratchley, L.S. (1997). In-Basket assessment by fully objective methods: Development and evaluation of a self-report system. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 607-630.
- Harris, M.M. (1994). Rater motivation in the performance appraisal context: A theoretical framework. *Journal of Management*, 20, 737-756.
- Harris, M.M., Becker, A.S. & Smith, D.E. (1993). Does the assessment center scoring method affect the cross-situational consistency ratings? *Journal of Applied Psychology*, 78, 675-678.
- Hartel, C.E. (1993). Rating format research revisited: Format effectiveness and acceptability depend on rater characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 78, 212-217.
- Hinrichs, J.R. & Haanperä, S. (1976). Reliability of measurement in situational exercises: An assessment of the assessment center method. *Personnel Psychology*, 29, 31-40.
- Höft, S., Hell, B., Quell, P. & Schuler, H. (1999). DFG-Projektbeschreibung „Multimethodale Konstrukterfassung im Kontext der persönlichkeitsorientierten beruflichen Eignungsdiagnostik“. (<http://www.uni-hohenheim.de/mmke>).
- Jeserich, W. (1981). *Mitarbeiter auswählen und fördern*. München: Hanser.
- Kenrick, D.T. & Funder, D.C. (1988). Profiting from controversy: Lessons from the person-situation debate. *American Psychologist*, 43, 23-34.
- Kersting, M. (1999). *Diagnostik und Personalauswahl mit computergestützten Problemlösenszenarien?* Göttingen: Hogrefe.
- Kesselman, G.A., Lopez, F.M. & Lopez, F.E. (1982). The development and validation of a self-report scored in-basket test in an assessment center setting. *Public Personnel Management*, 11, 228-238.
- Kleinmann, M. (1997). *Assessment-Center: Stand der Forschung - Konsequenzen für die Praxis*. Göttingen: Hogrefe.

- Kleinmann, M., Andres, J., Fedtke, C., Godbersen, F. & Köller, O. (1994). Der Einfluß unterschiedlicher Auswertungsmethoden auf die Konstruktvalidität von Assessment-Centern. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 41, 184-210.
- Kleinmann, M. & Strauß, B. (1998). Validity and application of computer-simulated scenarios in personnel assessment. *International Journal of Selection and Assessment*, 6, 97-106.
- Klimoski, R. & Brickner, M. (1987). Why do assessment centers work? The puzzle of assessment center validity. *Personnel Psychology*, 40, 243-260.
- Klimoski, R. & Strickland, W.J. (1977). Assessment centers: Valid or merely prescient? *Personnel Psychology*, 30, 353-363.
- Kluwe, R.H., Schilde, A., Fischer, C. & Oellerer, N. (1991). Problemlöseleistungen beim Umgang mit komplexen Systemen und Intelligenz. *Diagnostica*, 37, 291-313.
- Kurecka, P.M., Austin, J.A., Johnson, W. & Mendoza, J.L. (1982). Full and errant coaching effects on assigned role leaderless group discussion performance. *Personnel Psychology*, 35, 805-812.
- Levine, H.G. & McGuire, C. (1968). Role-playing as an evaluative technique. *Journal of Educational Measurement*, 5, 1-8.
- Lievens, F. (1998). Factors which improve the construct validity of assessment centers: A review. *International Journal of Selection and Assessment*, 6, 141-152.
- Maass, A., West, S.G. & Russell, D.C. (1985). Soziale Einflüsse von Minoritäten in Gruppen. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie. Band II: Gruppen- und Lerntheorien* (S. 65-91). Bern: Huber.
- Maier, N.R.F., Solem, A.R. & Maier, A.A. (1977). *Rollenspielp Praxis im Führungstraining*. Stuttgart: DVA.
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. New York: John Wiley & Sons.
- Mitchel, J. (1975). Assessment center validity: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 60, 573-579.
- Motowidlo, S.J. & Tippins, N. (1993). Further studies of the low-fidelity simulation in the form of a situational inventory. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 337-344.
- Neubauer, R. & Volkmann, D. (1995). Beobachtungs- und Beurteilungsprozesse im Assessment Center. In Arbeitskreis Assessment Center e.V. (Hrsg.), *Das Assessment Center in der betrieblichen Praxis: Erfahrungen und Perspektiven* (S. 83-107). Hamburg: Windmühle.
- Niermeyer, R. (1999). Beobachterkompetenz. In W. Jochmann (Hrsg.), *Innovationen im Assessment-Center* (S. 157-179). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Obermann, C. (1992). *Assessment Center. Entwicklung, Durchführung, Trends*. Wiesbaden: Gabler.
- Petty, M.M. (1974). A multivariate analysis of the effects of experience and training upon performance in a leaderless group discussion. *Personnel Psychology*, 27, 271-282.
- Pynes, J., Bernardin, H.J., Benton, A.L. & McEvoy, G.M. (1988). Should assessment center dimension ratings be mechanically-derived? *Journal of Business and Psychology*, 2, 217-227.
- Reilly, R.R., Henry, S. & Smither, J.W. (1990). An examination of the effects of using behavior checklists on the construct validity of assessment center dimensions. *Personnel Psychology*, 43, 73-84.
- Riediger, M. & Rolfs, H. (1998). Computergestützte Postkorbverfahren: Mailbox '90, PC-Office und PC-Postkorb "Seeblick". *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 42, 43-50.
- Robertson, I.T. & Downs, S. (1989). Work-sample tests of trainability: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 74, 402-410.
- Robertson, I.T. & Kandola, R.S. (1982). Work sample tests: Validity, adverse impact and applicant reactions. *Journal of Occupational Psychology*, 55, 171-183.
- Rock, D.A., Barone, J.L. & Boldt, R.F. (1972). A two-stage decision approach to the selection problem. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 25, 274-282.

Fortsetzung Literatur

Fortsetzung Literatur

- Russell, C.J. (1985). Individual decision processes in an assessment center. *Journal of Applied Psychology*, 70, 737-746.
- Russell, C.J. & Domm, D.R. (1995). Two field tests of an explanation of assessment centre validity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 68, 25-47.
- Sackett, P.R. (1987). Assessment centers and content validity: Some neglected issues. *Personnel Psychology*, 40, 13-25.
- Sackett, P.R. & DuBois, C.L. (1991). Rater-ratee race effects on performance evaluation: Challenging meta-analytic conclusions. *Journal of Applied Psychology*, 76, 873-877.
- Sackett, P.R. & Dreher, G.F. (1982). Constructs and assessment center dimensions: Some troubling empirical findings. *Journal of Applied Psychology*, 67, 401-410.
- Sackett, P.R. & Dreher, G.F. (1984). Situation specificity of behavior and assessment center validation strategies: A rejoinder to Neidig and Neidig. *Journal of Applied Psychology*, 69, 182-186.
- Sackett, P.R. & Hakel, M.D. (1979). Temporal stability and individual differences in using assessment information to form overall ratings. *Organizational Behavior and Human Performance*, 23, 120-137.
- Sackett, P.R. & Wilson, M.A. (1982). Factors effecting the consensus judgement process in managerial assessment centers. *Journal of Applied Psychology*, 67, 10-17.
- Sackett, P.R., Zedeck, S. & Fogli, L. (1988). Relations between measures of typical and maximum job performance. *Journal of Applied Psychology*, 73, 482-486.
- Sagie, A. & Magnezy, R. (1997). Assessor type, number of distinguishable dimension categories, and assessment centre construct validity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 103-108.
- Salgado, J.F. (1999). Personnel selection methods. In C.L. Cooper & I.T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (Vol 12). London, UK: John Wiley & Sons.
- Sawyer, J. (1966). Measurement and prediction, clinical and statistical. *Psychological Bulletin*, 66, 178-200.
- Schippmann, J.S., Hughes, M.A. & Prien, E.P. (1987). The use of structured multi-domain job analysis for the construction of assessment center methods and procedures. *Journal of Business and Psychology*, 1, 353-366.
- Schippmann, J.S., Prien, E.P. & Katz, J.A. (1990). Reliability and validity of in-basket performance measure. *Personnel Psychology*, 43, 837-859.
- Schmidt, F.L. & Hunter, J.E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124, 262-274.
- Scholz, G. (1994). *Das Assessment Center: Konstruktvalidität und Dynamisierung*. Göttingen: Hogrefe.
- Scholz, G. & Schuler, H. (1993). Das nomologische Netzwerk des Assessment Centers: eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 37, 73-85.
- Schuler, H. (1989). Die Validität des Assessment Centers. In C. Lattmann (Hrsg.), *Das Assessment-Center-Verfahren der Eignungsbeurteilung* (S. 223-250). Heidelberg: Physica.
- Schuler, H. (1992). Assessment Center als Auswahl- und Entwicklungsinstrument: Einleitung und Überblick. In H. Schuler & W. Stehle (Hrsg.), *Assessment Center als Methode der Personalentwicklung* (S. 1-35). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie/Hogrefe.
- Schuler, H. (1996). *Psychologische Personalauswahl. Einführung in die berufliche Eignungsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe/Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schuler, H., Funke, U., Moser, K. & Donat, M. (1995). *Personalauswahl in Forschung und Entwicklung. Eignung und Leistung von Wissenschaftlern und Ingenieuren*. Göttingen: Hogrefe.
- Silverman, W.H., Dalessio, A., Woods, S.B. & Johnson, R.L. (1986). Influence of assessment center methods on assessor's ratings. *Personnel Psychology*, 39, 565-578.

- Spychalski, A.C., Quinones, M.A., Gaugler, B.B. & Pohley, K. (1997). A survey of assessment center practices in organizations in the United States. *Personnel Psychology*, 50, 71-90.
- Squires, P., Torkel, S.J., Smither, J.W. & Ingate, M.R. (1991). Validity and generalizability of a role-play test to select telemarketing representatives. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 64, 37-47.
- Task force on assessment center guidelines (1989). Guidelines and ethical considerations for assessment center operations. *Public Personnel Management*, 18, 457-470.
- Thornton, G.C. (1992). *Assessment centers in human resource management*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Thornton, G.C. & Byham, W.C. (1982). *Assessment centers and managerial performance*. New York: Academic Press.
- Thornton, G.C., Gaugler, B.B., Rosenthal, D.B. & Bentson, C. (1992). Die prädiktive Validität des Assessment Centers - eine Metaanalyse. In H. Schuler & W. Stehle (Hrsg.), *Assessment Center als Methode der Personalentwicklung* (2. Aufl., S. 36-77). Göttingen: Hogrefe.
- Turnage, J.J. & Muchinsky, P.M. (1982). Transsituational variability in human performance within assessment centers. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30, 174-200.
- Weber, H. (1995). Dynamisierung von Assessment Centern. In Arbeitskreis Assessment Center e.V. (Hrsg.), *Das Assessment Center in der betrieblichen Praxis: Erfahrungen und Perspektiven* (S. 137-154). Hamburg: Windmühle.
- Wernimont, P. & Campbell, J.P. (1968). Signs, samples, and criteria. *Journal of Applied Psychology*, 52, 372-376.
- Woehr, D.J. & Huffcutt, A.I. (1994). Rater training for performance appraisal: A quantitative review. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67, 189-205.
- Wolf, B., Barell, G. & Hoenle, S. (1995). *Assessment Center auf dem Prüfstand*. Hamburg: Windmühle.
- Wollowick, H.B. & McNamara, W.J. (1969). Relationship of the components of an assessment center to management success. *Journal of Applied Psychology*, 53, 348-352.
- Yardley-Matwiejczuk, K.M. (1997). *Role play: Theory & practice*. London: Sage.

Fortsetzung Literatur

7 Biographieorientierte Verfahren der Personalauswahl

von Heinz Schuler und Bernd Marcus

Inhaltsübersicht

1 Einleitung	176
2 Bewerbungsunterlagen und Referenzen	176
2.1 Grundlagen	176
2.2 Elemente und Inhalte der Bewerbungsunterlagen	177
2.2.1 Der biographische Ansatz	180
2.2.2 Elemente mit biographischem Inhalt	180
3 Biographische Fragebogen	185
3.1 Grundlagen	185
3.2 Itemselektion und Skalenbildung	187
3.2.1 Der empirische Ansatz	187
3.2.2 Der rationale Ansatz und Mischformen	190
3.2.3 Ein typenbildender Ansatz: Subgrouping	192
3.3 Zusammenfassung und Bewertung biographischer Fragebogen	193
4 Das Interview	196
4.1 Definition und Zwecksetzung	196
4.2 Verbreitung und Akzeptanz	196
4.3 Historische Entwicklung	197
4.4 Methodische Verbesserungen	198
4.5 Komponenten der Interviewstruktur	199
4.6 Typen strukturierter Interviews	200
4.6.1 Das Behavior Description Interview	202
4.6.2 Das situative Interview	203
4.6.3 Das Multimodale Interview	203
4.7 Empirische Evidenz	205
Zusammenfassung	207
Weiterführende Literatur	207
Literatur	208

Nicht alle Auswahlverfahren lassen sich dem eigenschafts- oder simulationsorientierten Konzept zuordnen.

Ein dritter Grundansatz schließt von vergangenem auf zukünftiges Verhalten.

Informationen aus der Vergangenheit des Bewerbers

Bewerbungsunterlagen sind das verbreitetste Auswahlinstrument.

1 Einleitung

In den beiden vorangegangenen Kapiteln wurden zwei Grundansätze der Eignungsdiagnostik vorgestellt. Die direkte Simulation beruflichen Verhaltens (vgl. Kapitel 6) und die eher indirekte Erfassung berufsrelevanter Konstrukte (vgl. Kapitel 5) stellen die beiden Zugänge zur Prognose des Berufserfolgs dar, aus denen sich die meisten validen Einzelverfahren der Personalauswahl ableiten. Dennoch lassen sich nicht alle Eignungsdiagnostika sinnvoll diesen zwei Gruppen zuordnen. Insbesondere gilt dies nicht für die beiden mit Abstand verbreitetsten Auswahlinstrumente, deren Bedeutung die Darstellung in einem eigenen Kapitel erfordert: die Auswertung von Bewerbungsunterlagen und das Einstellungsgespräch bzw. Interview.

Externe Personalauswahl beginnt fast immer damit, daß ein Personalverantwortlicher sich durch einen – heutzutage meist umfangreichen – Stapel von Mappen liest, in denen Bewerber sich selbst und ihre Vorstellungen über die zu besetzende Stelle darstellen. Solche *Bewerbungsunterlagen* enthalten Informationen unterschiedlicher Qualität und Bedeutung, es wird jedoch zu zeigen sein, daß ihre (potentiell) validesten Elemente vor allem über die Vergangenheit des Bewerbers informieren. Der direkte Schluß von vergangenem auf zukünftiges Verhalten zählt zu den ältesten und prognostisch fruchtbarsten Ansätzen der Eignungsdiagnostik. Wir werden ihn hier als dritten Grundansatz neben Simulationen und Eigenschaftsmessungen vorstellen, obwohl sich darin Elemente beider Grundformen wiederfinden. Dabei wird sich zeigen, daß das Potential dieses „biographischen“ Ansatzes mit der Durchsicht von Lebenslauf und Zeugnissen noch keineswegs ausgeschöpft ist, sondern entscheidend von psychometrischer Fundierung und Standardisierung profitiert, was uns über die in der Praxis verbreiteten Personalfragebogen direkt zu einer hierzulande noch unterschätzten Form psychologischer Tests führt: dem *biographischen Fragebogen*.

Ähnlich universell verbreitet wie Bewerbungsunterlagen, jedoch i.d.R. eher am Ende des Auswahlprozesses stehend, ist das *Interview*. Der eigenständige Charakter von Bewerbungsgesprächen als Instrument der Personalauswahl ist dabei weniger inhaltlicher als methodischer Natur; hier – und im Rahmen der Auswahlprozedur häufig nur hier – treten Bewerber und Personalverantwortlicher miteinander in direkte, verbale Interaktion. Dies hat für beide Seiten vielfältige Implikationen, auf die im folgenden einzugehen sein wird (vgl. dazu auch Kapitel 16). Inhaltlich lassen sich im Interview im Prinzip alle Grundformen der Eignungsdiagnostik realisieren. Auch hier zeigt sich jedoch wieder, daß ein nicht zu gering ausgeprägtes Maß an Strukturierung der Validität erheblich zugute kommt.

2 Bewerbungsunterlagen und Referenzen

2.1. Grundlagen

Je nach Berufsgruppe geben zwischen 80 und 99 % der deutschen Unternehmen an, Bewerbungsunterlagen zur externen Personalauswahl heranzuziehen (Schuler, Frier & Kauffmann, 1993). Kein anderes Auswahlinstrument erreicht diese Verbreitung, und zu keinem anderen Verfahren liegt eine solche Flut von Veröffentlichungen in Publikumszeitschriften und Ratgebern vor, aus denen sich potentielle Bewerber über die gewünschten und (vermeintlich) erfolversprechenden Gestaltungsmerkmale informieren können. An dieser Stelle soll der Vielzahl derartiger Publikationen nicht noch eine weitere hinzugefügt werden. Beschäftigen sollen uns vielmehr der Charakter und die Eigenarten von Bewerbungsunterlagen als Personalauswahlverfahren, welche Informationen Personalfachleute in der Praxis daraus gewinnen, und insbesondere, welche Elemente einen tatsächlichen eignungsdiagnostischen Nutzen, also in erster Linie prognostische Validität versprechen.

So häufig Bewerbungsunterlagen in Auswahl-situationen herangezogen werden, so selten dienen sie als *alleinige* Entscheidungsgrundlage zur *Besetzung* einer Stelle. Personalauswahl erfolgt in der Regel in einem mehrstufigen Prozeß, an dessen *Anfang* die Auswertung der Bewerbermappe steht. In diesem Stadium stellen die Unterlagen den ersten Kontakt zwischen Bewerber und Arbeitgeber her und dienen diesem zunächst zur Überprüfung der formalen Voraussetzungen (Gesellenbrief, Hochschulstudium etc.) für die angestrebte Position. Endgültige Entscheidungen aufgrund der Bewerbungsunterlagen sind in aller Regel *Negativentscheidungen* (m.a.W. Ablehnungen); sie dienen zunächst der Reduzierung der Bewerberzahl auf ein handhabbares Maß. Angesichts des gegenwärtigen Bewerberüberhangs trifft dies z.Z. sicher für einen Großteil der Bewerbungen zu, was aus *Bewerbersicht* bedeutet, daß die Stellensuche oft bereits auf der Grundlage ihrer Unterlagen scheitert. Aufgrund dieser Tatsache ist es nicht verwunderlich, daß sich hier dem Stand der Berater ein einträglicher Markt eröffnet hat.

Aus *Arbeitgebersicht* hat die Funktion der „Datenreduktion“ eine ganz andere Implikation. Es lassen sich zwei Arten von Fehlentscheidungen im Auswahlprozeß unterscheiden: die Einstellung ungeeigneter Bewerber (false positives) und die Ablehnung geeigneter Kandidaten (false negatives). Nicht ohne Grund werden bei der endgültigen Entscheidung über die Stellenbesetzung Fehler der ersten Art (false positives) i.d.R. als gravierender empfunden; sie fallen im Gegensatz zu false negatives früher oder später auf (und dann mglw. auf den Verantwortlichen zurück) und lassen sich, bei der gegenwärtigen Rechtslage in Deutschland, auch kaum ohne erhebliche Kosten und Mühen revidieren. In einem frühen Stadium des Auswahlprozesses stellt sich die Sache jedoch anders dar. Hier lassen sich false positives auf nachfolgenden Stufen noch korrigieren, insbesondere wenn dort valide Auswahlinstrumente zur Verfügung stehen; false negatives sind dagegen endgültig. Sie reduzieren das zur Verfügung stehende Potential geeigneter Bewerber. Für die Beurteilung der Validität als wichtigstem Maßstab zur Einschätzung eines Auswahlinstrumentes spielt dieser Umstand keine Rolle (Validität reduziert Fehler *beider* Arten), wohl aber für die Wahl der Selektionsquote (vgl. Kapitel 22), des Prozentsatzes an Bewerbungen also, die weiterhin in Betracht gezogen werden. Eine zu niedrig gesetzte Selektionsquote auf dieser Stufe ist besonders dann kritisch, wenn die Bewerbungsunterlagen selbst keine oder nur sehr geringe Validität besitzen (wobei sich das *Validitätskriterium* beim „screening out“ durchaus von dem bei der Selektion verwendeten unterscheiden kann). Wir werden uns mit der Frage nach der Validität noch beschäftigen.

Eine weitere Eigenart von Bewerbungsunterlagen ist deren Zusammensetzung aus vielen, teils recht *unterschiedlichen Elementen*. Die Auswertung dürfte dabei in der Praxis eher intuitiv als systematisch erfolgen, wobei erfahrene Experten in der Form eines Wechsels zwischen gestalthafter Gesamtbetrachtung und Detailanalyse vorgehen (Mell, 1988). Der Frage, welche Bedeutung einzelnen Elementen und daraus gebildeten Konfigurationen für die (Vor-) Auswahlentscheidung zukommt, gingen Machwirth, Schuler und Moser (1996) mit Hilfe eines Analyseverfahrens nach, das es erlaubt, implizite Regeln der beteiligten Personalreferenten auf statistischem Wege zu rekonstruieren. Dabei zeigte sich, daß die Entscheidung, Bewerber im weiteren Auswahlprozeß *nicht* mehr zu berücksichtigen (Negativselektion), vor allem aufgrund formaler Aspekte wie Mängel in der Bewerbung getroffen wurde, während für die Identifizierung *geeigneter* Bewerber (Positivselektion für weitere Auswahl-schritte) der Inhalt ihrer bisherigen Tätigkeiten eine größere Rolle spielte.

2.2 Elemente und Inhalte der Bewerbungsunterlagen

Im folgenden werden wir uns zunächst vor allem mit zwei Fragen beschäftigen: Welche Informationen *sind* in den Bewerbungsunterlagen üblicherweise enthalten und welche dieser Informationen *sollten* für die Entscheidung berücksichtigt werden? Die erste Frage ist im wesentlichen deskriptiver Na-

Die Analyse von Bewerbungsunterlagen steht in einem i.d.R. mehrstufigen Auswahlprozeß am Beginn.

Unbegründete Ablehnungen sind beim ersten Screening besonders kritisch.

Formale Aspekte der Bewerbung werden in der Praxis von den Inhalten unterschieden.

Eine Vielzahl von Aspekten ist bei der Analyse von Bewerbungsunterlagen zu beachten.

tur und lässt sich relativ leicht beantworten. Tabelle 1 gibt einen Überblick über mögliche Gegenstände der Dokumentenanalyse, die allerdings in der Praxis angesichts einer durchschnittlichen Dauer von zehn Minuten je Auswertungsvorgang (Kleinmann & Seibt, 1990) kaum jemals vollständig abgearbeitet werden dürften.

Tabelle 1:

Auswertung von Bewerbungsunterlagen (aus Schuler, 1998a, S. 80)

1. Formale Aspekte
<ul style="list-style-type: none"> – Ist die Bewerbung ordentlich und übersichtlich angelegt? – Ist sie fehlerfrei und vollständig? – Sind Art und Umfang der Bewerbung der zu besetzenden Position angemessen? – Lichtbild
2. Anschreiben und Lebenslauf
<ul style="list-style-type: none"> – Sind Anschreiben und ausführlicher oder tabellarischer Lebenslauf enthalten? – Simulationsorientierte und eigenschaftsorientierte Auswertung
3. Erforderliche Ausbildung
<ul style="list-style-type: none"> – Zeugnisse – Praktikumsnachweise – sonstige Bescheinigungen – Ausbildungsbedingter Auslandsaufenthalt
4. Erforderliche Spezialkenntnisse
<ul style="list-style-type: none"> – Sprachen – EDV-Kenntnisse – sonstige Zusatzausbildungen, Lehrgänge etc.
5. Übereinstimmung Lebenslauf/Belege
<ul style="list-style-type: none"> – Lückenlosigkeit – Zeitfolgeanalyse
6. Plausibilität des Stellenwechsels
<ul style="list-style-type: none"> – Abfolge der Positionen – Nachvollziehbarkeit der Arbeitgeberwechsel
7. Schulnoten
<ul style="list-style-type: none"> – gut geeignet zur Prognose weiterer Ausbildungsleistungen – weniger geeignet zur Prognose des Berufserfolgs
8. Studienleistungen
<ul style="list-style-type: none"> – falls bekannt, Notenniveau von Hochschule und Studienfach berücksichtigen – Qualität der Diplomarbeit ist wichtiger als das Thema
9. Arbeitszeugnisse und Referenzen
<ul style="list-style-type: none"> – meist nur verlässlich, wenn von Fachleuten ausgestellt – persönliche (mündliche) Referenzen meist aussagekräftiger als schriftliche
10. Ergänzende anforderungsspezifische Aspekte
<ul style="list-style-type: none"> – Berufserfahrung – Mobilität usw.
11. Offengebliebene Fragen werden für das Gespräch vorgemerkt

Die zweite Frage bezieht sich vor allem auf die Validität, und hier besteht vielfach noch erheblicher Klärungsbedarf, zumal bezüglich der Intensität und Qualität der vorliegenden Forschung erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bestandteilen der Bewerbungsunterlagen bestehen. Es erscheint sinnvoll, hierbei zunächst die *Elemente* von den darin enthaltenen Informationen oder *Inhalten* zu unterscheiden. Üblicherweise enthält die Bewerbermappe folgende Einzelunterlagen, wobei, besonders bei Berufsanfängern, nicht immer alle Elemente vollständig vorhanden sein müssen:

- Lichtbild
- Anschreiben
- Schul-, Examens- und/oder Ausbildungszeugnisse (Noten)
- Lebenslauf
- Arbeitszeugnisse und Referenzen
- in manchen Fällen: vorab verschickter Personalfragebogen

Inhaltlich lassen sich dabei zumindest drei Gesichtspunkte unterscheiden, wobei wir auf den letzten ausführlicher eingehen werden. Lichtbild und Anschreiben lassen sich, ebenso wie das gesamte Erscheinungsbild der Unterlagen, zunächst auf *formale Aspekte* überprüfen. Im Falle des *Lichtbilds* sind dies, neben Format und Qualität (Fotostudio vs. Automat, Farbe vs. SW) des Fotos, vor allem das äußere Erscheinungsbild des Bewerbers (Frisur, Kleidung) und dessen *physische Attraktivität*. Daß attraktivere Bewerber bei der Vorauswahl und in geringerem Maße auch bei der endgültigen Auswahlentscheidung bevorzugt werden, darf aufgrund übereinstimmender Ergebnisse entsprechender Forschung (z. B. Marlowe, Schneider & Nelson, 1996; Schuler & Berger, 1979) als relativ gesichert gelten. Ob dieses Merkmal dagegen Zusammenhänge mit dem Berufserfolg aufweist, wurde u.W. bislang noch nicht systematisch untersucht. Die einschlägige Forschung setzt größtenteils implizit voraus, daß Attraktivität, häufig mit anderen Merkmalen unter der Kategorie „erster Eindruck“ zusammengefaßt, einen Störfaktor (englisch: bias) darstellt und somit die Validität angenommenenmaßen *vermindert*. Diese ungeprüfte Annahme widerspricht allerdings neueren Erkenntnissen, denen zufolge – allerdings auf einer breiteren Informationsbasis gewonnene – erste Eindrücke durchaus positive Validität für die berufliche Leistung besitzen können (Borkenau, 1991). Die Frage nach der Validität muß hier also als ebenso ungeklärt gelten wie bei formalen Aspekten wie *Fehlerfreiheit*, *Üblichkeit*, *Vollständigkeit* u.ä., die dem Gesamtbild der Bewerbungsunterlagen und innerhalb der Elemente besonders dem *Anschreiben* entnommen werden können. Hier muß, u.a. als Folge der oben erwähnten Verbreitung hilfreicher Gestaltungsempfehlungen in den Medien, in vielen Berufsfeldern mit einer gewissen Angleichung und entsprechend geringem Informationsgehalt gerechnet werden. Eine Abhebung ist hier vielfach nur in negativer Hinsicht möglich und dient vielen Betrieben als – angesichts hoher Bewerberzahlen willkommenes – „K.O.-Kriterium“ zu einer ersten Vorauslese. Die Berechtigung dieser nicht unplausiblen Vorgehensweise wurde freilich u.W. noch von niemandem systematisch untersucht.

Insbesondere das Anschreiben wird aber noch unter einem anderen inhaltlichen Aspekt interpretiert, den bspw. Hollmann und Reitzig (1995) meinen, wenn dort vom Analogieschluß die Rede ist. Aus Merkmalen wie Stil, Prägnanz und Struktur werden erste Schlüsse auf den Arbeitsstil des Bewerbers gezogen, was im Prinzip der Vorgehensweise bei einer *Arbeitsprobe* entspricht. In der diesem Lehrbuch zugrundeliegenden Diktion wäre diese Interpretation dem simulationsorientierten Prognosekonzept zuzurechnen. Zumindest implizit dürfte jedoch häufig auch auf Fähigkeiten und Persönlichkeit (eigenschaftsorientiert) geschlossen werden. Auch zur Validität dieser Auswertungen liegen u.W. derzeit keine kontrollierten Studien vor. Obwohl damit zu rechnen ist, daß erfahrene Personalpraktiker dem Inhalt des Anschreibens wertvolle Einsichten entnehmen können, zeigt andererseits die Forschung zur klinischen Urteilsbildung, daß solche freien Interpretationen mit erheblichen Reliabilitätsmängeln behaftet sind, was auch für die Validität eher bescheidene Werte erwarten läßt.

Bestandteile der Bewerbungsunterlagen

Formale Aspekte dienen oft als erstes Selektionskriterium.

Die Validität klinischer Schlußfolgerungen bei der Auswahl ist weitgehend ungeklärt.

Bewerbungsunterlagen informieren vor allem über die Vergangenheit eines Bewerbers.

Der biographische Ansatz der Eignungsdiagnostik beruht auf der Stabilität menschlichen Verhaltens.

2.2.1 Der biographische Ansatz

Auch die restlichen vier Elemente aus obiger Aufstellung dürften zunächst unter formalen Aspekten analysiert werden. Weitaus bedeutsamer sind jedoch die daraus entnehmbaren inhaltlichen Informationen, die überwiegend den Charakter „harter“, überprüfbarer Fakten haben. Das gemeinsame Merkmal von Schul- und Ausbildungszeugnissen, Lebenslauf, Referenzen früherer Arbeitgeber und großteils auch Personalfragebogen ist, daß sie über die *Vergangenheit des Bewerbers* informieren. Darin spiegeln sich Ereignisse, Verhalten und Leistungen – im Sinne erzielter Resultate (zum Leistungsbegriff vgl. Kapitel 15) – wider, aus denen eignungsdiagnostische Prognosen *zukünftigen Verhaltens* abgeleitet werden. Dieser Ansatz ist theoretisch weniger gut untermauert als das simulations- und besonders das eigenschaftsorientierte Prognosekonzept; er beruht im wesentlichen auf der Annahme, daß menschliches Verhalten in gewissem Ausmaß über lange Zeiträume stabil bleibt. Obwohl die Stabilitätshypothese keineswegs im Sinne einer absoluten Unveränderlichkeit interpretiert werden sollte, spricht für sie in fast einzigartigem Maße die empirische Evidenz, was sich vielleicht am besten in einem Satz von Lord Byron zusammenfassen läßt: „The best prophet of the future is the past.“

Wir möchten den auf der empirischen Beobachtung der Verhaltensstabilität beruhenden *biographischen Ansatz* an dieser Stelle als das dritte Grundkonzept der Eignungsdiagnostik einführen, da die im folgenden zu schildernden Auswahlinstrumente im wesentlichen auf diesem Axiom beruhen. Stabilität ist auch ein wichtiges Element des konstruktorientierten Prognosekonzepts, das auf der angenommenen Existenz stabiler individueller Differenzen beruht. Anders als dort geht es beim biographischen Ansatz meist (zu Ausnahmen siehe unten) jedoch nicht um dem Verhalten zugrundeliegende abgrenzbare (homogene) Konstrukte, sondern zukünftiges Verhalten soll *direkt* aus vergangenem Verhalten bzw. äußeren Ereignissen vorhergesagt werden, die in der Regel multipel bedingt und daher in sich weniger homogen sind. Diese eher direkte Form der Schlußfolgerung teilt das biographische Konzept wiederum mit dem simulationsorientierten Ansatz. Allerdings werden hier nicht zukünftige Arbeitsaufgaben simuliert, und es findet üblicherweise auch keine direkte Verhaltensbeobachtung statt. An deren Stelle treten, wie bei den nun darzustellenden Komponenten der Bewerbungsunterlagen, externe Nachweise bzw. Selbst- und Fremddarstellungen von begrenzter Systematisierung oder, wie bei dem nachfolgend zu schildernden biographischen Fragebogen, vollstandardisierte Verfahren, die sich in technischer Hinsicht nur wenig von konstruktorientierten Tests unterscheiden.

Nach dieser etwas abstrakten Einführung wenden wir uns jetzt wieder den Verfahren zu. Zu einigen der folgenden Bestandteile von Bewerbungsunterlagen liegen durchaus zahlreiche Validitätsstudien, teilweise sogar metaanalytische Zusammenfassungen dieser Arbeiten vor, die eine etwas eingehendere Beschäftigung lohnen.

2.2.2 Elemente mit biographischem Inhalt

Schul-, Ausbildungs- und Studienleistungen genießen in der Öffentlichkeit und teilweise auch in der wissenschaftlichen Diskussion (Althoff, 1986) nicht unbedingt den Ruf eines validen Prädiktors für Berufserfolg. Noch Hollman und Reitzig (1995) kommen zu dem Schluß, daß „... Studien zur prädiktiven Validität von Zeugnisnoten ... zwar gelegentlich erstaunlich hohe Korrelationen aufweisen, das Gesamtbild jedoch insgesamt zu widersprüchlich erscheint, als daß ihre Verwendung empfohlen werden könnte“ (S. 467). Zur Auflösung solcher Widersprüche wurde die Technik der Metaanalyse (vgl. Kapitel 5) entwickelt, deren Ergebnisse oftmals ganz andere Schlußfolgerungen nahelegen. Zur Validität von Zeugnisnoten liegen inzwischen mehrere in- und ausländische Metaanalysen vor, die bei Schuler (1998b) zusammengefaßt sind. Dabei zeigen sich die „erstaunlich hohen Korrelationen“ zumin-

dest für die Beziehung zwischen Schulnoten und *Ausbildungserfolg* durchaus generalisierbar; im Mittel errechnet sich für den deutschsprachigen Raum ein um statistische Artefakte bereinigter Wert von $r = .46$ für den Studienerfolg bzw. $.41$ für die Abschlußnote von Berufsausbildungen. Auch hier kommt das statistische Prinzip zum Tragen, demzufolge eine Kombination mehrerer Einzelprädiktoren reliabler (und deshalb auch valider) ist als jeder Prädiktor für sich: Die Gesamtnote sagte den Ausbildungserfolg jeweils besser voraus als jede Einzelnote. Bester Einzelprädiktor war in beiden Fällen die Mathematiknote. Allerdings fand sich auch eine deutliche Abwärtstendenz der Validität von Schulabschlüssen jüngerer Datums (mittlere Korrelation in neueren Studien: $r = .26$).

Nun geht es bei Schul- und Ausbildungsabschlüssen aber jeweils um die Erhebung weitgehend theoretischer (Lern-)Leistungen, deren konzeptionelle Ähnlichkeit eine substantielle Korrelation erwarten läßt. Berufliche Eignungsdiagnostik beschäftigt sich jedoch mit der Prognose des Berufserfolgs, und an diesem Kriterium muß die Effektivität von Noten als Auswahlinstrument letztlich gemessen werden. Hierzu liegen fast nur nordamerikanische Studien vor. Dort kommt die jüngste Metaanalyse (Roth, BeVier, Switzer & Schippmann, 1996) aber immer noch auf den beachtlichen Wert von $r = .32$, der deutlich über den Angaben aus früheren quantitativen Zusammenfassungen liegt und darüber hinaus auch generalisierbar (also nur in geringem Maße situationsabhängig) war. Allerdings zeigte sich eine eindeutige Tendenz *abnehmender* Korrelationen bei *zunehmendem* Zeitintervall zwischen den Meßzeitpunkten (Ausbildungsabschluß und Erhebung der Berufsleistung). Hierin wird exemplarisch eine Schwäche des biographischen Ansatzes deutlich, daß nämlich die Verhaltens- bzw. Leistungsstabilität – und in der Folge auch die Prognosequalität – im Laufe der Zeit abnimmt. Dennoch sprechen die berichteten Ergebnisse eindeutig dafür, daß Zeugnisnoten, entgegen verbreiteter Annahmen, zu den validesten Einzelkomponenten der Bewerbungsunterlagen zählen.

Zu den Standardunterlagen zählt auch ein tabellarischer, seltener ein ausführlicher *Lebenslauf*. Die darin enthaltenen biographischen Daten geben Auskunft über die schulische und berufliche Qualifikation und Entwicklung einschließlich Aufgaben- und Stellenwechseln, aber auch über den familiären Hintergrund und über das außerberufliche Engagement. Die Interpretation erfolgt dabei in zweifacher Hinsicht. Zunächst geht aus dem Lebenslauf eine sehr wesentliche Information hervor, die eine eher simulationsorientierte Prognose erlaubt: das Ausmaß an *Berufserfahrung*. Berufliche Erfahrung spielt eine wichtige Rolle in neueren pfadanalytischen Kausalmodellen zur Erklärung des Berufserfolgs (Schmidt & Hunter, 1992), wobei sich insbesondere kognitive Fähigkeiten teilweise nur indirekt, über die dadurch bedingten Unterschiede bei der Aufnahme und Verarbeitung berufsrelevanter Informationen (also die *genutzte* Erfahrung), auf die berufliche Leistung auswirken. Gleichwohl fand die jüngste Metaanalyse zum direkten Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und -erfolg (Quiñones, Ford & Teachout, 1995) lediglich eine artefaktkorrigierte Validität von $r = .27$, ein Wert, der, gemessen an der intuitiven Bedeutungseinschätzung vieler Praktiker, eher enttäuschend ausfällt. Bemerkenswert ist dabei, daß die *Dauer* und *Art* der Erfahrung – Informationen also, die sich direkt dem Lebenslauf entnehmen lassen – mit Korrelationen von $.27$ bzw. $.21$ wesentlich geringere Validität besitzen als deren *Menge* (gemessen als numerische *Anzahl* bspw. der Ausführungen einer bestimmten Aufgabe oder der bekleideten Positionen) mit einem mittleren Wert von $.43$. Gleichfalls zur Erhöhung der Validität trug es bei, wenn die Erfahrung mit *spezifischen Aufgaben* eher globalen berufs- oder organisationsbezogenen Erfahrungsmaßen gegenübergestellt wurde. Auch hierüber findet sich i.d.R. wenig im Lebenslauf, so daß die Validität der Erfahrungskomponente aus dieser Unterlage eher im unteren Bereich der von Quiñones et al. (1995) berichteten typischen Bandbreite von $.09$ bis $.46$ ¹ vermutet werden dürfte.

Gemessen an der Validität sind Schulnoten besser als ihr Ruf.

Aus dem Lebenslauf ersichtliche Elemente der Berufserfahrung sind nur mäßig valide.

¹ Anmerkung für interessierte Leser: eigene Berechnung; der Originalartikel enthält an dieser Stelle eine etwas mißverständliche Angabe

Praktiker ziehen aus den im Lebenslauf vorhandenen Daten Schlüsse auf kognitive Fähigkeiten, Motivation und soziale Kompetenz von Bewerbern ohne daß deren Validität geklärt wäre.

Die Graphologie zählt aus Sicht der Bewerber zu den am wenigsten geschätzten Auswahlverfahren.

Lebensläufe werden allerdings nicht nur anhand der daraus ersichtlichen Berufserfahrung ausgewertet. Brown und Campion (1994) etwa konnten zeigen, daß mit der Personalauswahl betraute Praktiker aus den im Lebenslauf enthaltenen biographischen Daten Schlüsse sowohl auf kognitive Fähigkeiten des Bewerbers als auch auf dessen Motivation, soziale und Führungskompetenz etc. ziehen, Merkmale also, die eindeutig dem konstruktorientierten Prognosekonzept zuzurechnen wären. Über die Validität solcher Schlußfolgerungen und die des Lebenslaufs insgesamt existieren freilich eher indirekte Hinweise. Interessanterweise finden sich diese in Untersuchungen zu einer dritten, gänzlich andersartigen Verwertungsmöglichkeit von Lebensläufen, deren Betrachtung einen kurzen Exkurs erfordert.

Exkurs: Graphologie

Gelegentlich kann man in Stellenanzeigen lesen, daß das betreffende Unternehmen von Bewerbern fordert, den Lebenslauf in *handschriftlicher* Form anzufertigen. In solchen Fällen ist damit zu rechnen, daß über den Kandidaten ein *graphologisches Gutachten* erstellt werden soll. Die Verbreitung der Handschriftenanalyse als Auswahlverfahren differiert erheblich zwischen verschiedenen Staaten, insbesondere in französischsprachigen Ländern zählt sie nach wie vor zu den meistgenutzten Instrumenten (Lévy-Leboyer, 1994), während sie hierzulande allenfalls noch zur Auswahl von Führungskräften eine gewisse Rolle spielt (Schuler et al., 1993). Die Urteilsbildung bei diesem Verfahren ist dabei sehr indirekter Natur und in dieser Hinsicht mit projektiven Tests vergleichbar (vgl. Driver, Buckley & Frink, 1996, zu einer Gegenposition zu dieser Einordnung sowie zu den folgenden Ausführungen): Aus objektiv meßbaren Merkmalen wie Neigung, Höhe und Weite und aus qualitativen Kennzeichen wie Regelmäßigkeit und Harmonie einer Handschrift werden stabile Eigenschaften des Schreibers, insbesondere dessen Persönlichkeit erschlossen, die wiederum zu einer konstruktorientierten Erfolgsprognose herangezogen werden. Durch diese etwas umständliche und für den Laien vollkommen undurchsichtige Form der Analyse soll, wie bei projektiven Tests, u.a. eine willentliche Verfälschung des Analysematerials verhindert werden. Zwar gelingt dies bei der Graphologie zweifellos, dieser Vorzug wird jedoch durch erhebliche Mängel erkaufte, die diesen mit Sicherheit weit überkompensieren.

Nicht nur führt die mangelnde Augenscheingültigkeit dazu, daß die Graphologie zu den von Bewerberseite am wenigsten geschätzten Auswahlverfahren zählt (siehe z.B. Steiner & Gilliland, 1996), auch Validitätsstudien kommen hier i.d.R. zu niederschmetternden Ergebnissen. Neter und Ben-Shakhar (1989) fassen die wenigen Untersuchungen metaanalytisch zusammen und schätzen zwar die Validität graphologischer Gutachten auf immerhin $r = .20$; Nicht-Graphologen (Psychologen und Laien) kommen aber aufgrund der gleichen Vorlagen fast durchweg zu *valideren* Schlüssen als Graphologen. Werden neutrale (inhaltsfreie) Schriftproben benutzt, versagen graphologische Gutachten vollkommen ($r = -.01$). Dies läßt nur den Schluß zu, daß nützliche Erkenntnisse aus Lebensläufen lediglich auf der Grundlage ihrer *Inhalte* gewonnen werden können, für deren Validität Werte knapp über .20 eine brauchbare Schätzung darstellen dürften. Das aber ist keine Graphologie, und es spielt auch keine Rolle, ob der Lebenslauf in handschriftlicher oder gedruckter Form vorliegt.

Dafür, daß die Ursache der mangelnden prognostischen Validität von Handschriftenanalysen auf der Ebene der *Konstruktvalidität* zu suchen ist, findet sich ein Hinweis bei Bushnell (1996). Er fand keinerlei Zusammenhang zwischen Selbst- und Partnereinschätzungen bestimmter Persönlichkeitsmerkmale auf der einen Seite und graphologischen Beurteilungen der gleichen Merkmale auf der anderen Seite, während die Ergebnisse eines schriftlichen Persönlichkeitstests gut mit den Selbst- und Fremdeinschätzungen übereinstimmten. Es scheint so, als wäre die Graphologie nicht in

der Lage, die Eigenschaften zu messen, die sie zu messen beabsichtigt. Es ist nicht auszuschließen, daß hier mit Hilfe computergestützter Verfahren in Zukunft Fortschritte erzielt werden; so lange aber ist von der Verwendung der Graphologie als Auswahlverfahren abzuraten.

Graphologie ist ein für die Personalauswahl z.Z. untaugliches Instrument.

Während die im Lebenslauf enthaltenen Informationen im wesentlichen quantitativer bzw. deskriptiver Natur sind, enthalten qualifizierte *Arbeitszeugnisse* in gewissem Umfang *Wertungen* des Verhaltens in früheren beruflichen Stellungen, im Grunde also eine Art Leistungsbeurteilung. Kein anderes Element der Bewerbungsunterlagen kommt den simulationsorientierten Auswahlverfahren so nahe. Allerdings steht die Aussagekraft von Arbeitszeugnissen unter der Einschränkung, daß aufgrund des geltenden Arbeitsrechts kaum ausdrücklich Nachteiliges über den Mitarbeiter ausgesagt wird, weshalb sich eine „Zeugnissprache“ entwickelt hat, auf deren Fragwürdigkeit seit langem hingewiesen wird. Werden andererseits nicht die Regeln dieser Zeugnissprache benutzt, ist die Interpretation weniger eindeutig, insbesondere wenn Zeugnisse nicht von Fachleuten ausgestellt oder ausgewertet werden. Auch ist nicht auszuschließen, daß ein Zeugnis vom Beurteilten selbst verfaßt ist (laut Weuster, 1994, in 17 % der Fälle) oder daß der Ausstellende vorrangig das Ziel verfolgt, sich vom Beurteilten konfliktfrei zu trennen und deshalb wahrheitswidrige Angaben macht. Dies bedeutet allerdings nicht, daß Arbeitszeugnisse gänzlich zu verwerfen wären. Quellen perfekter Validität stehen uns nicht zur Verfügung, und im Rahmen einer sequentiellen Strategie der Informationssammlung kommt auch dem Arbeitszeugnis ein gewisser Wert zu. Weuster (1994) hat den interessanten Versuch unternommen, ein einheitlich formuliertes Arbeitszeugnis mit der Bitte um Analyse an eine größere Zahl von Personalberatern zu schicken. Die Zusammenstellung ergibt, daß die Zeugnisaussagen teilweise recht unterschiedlich interpretiert wurden; insgesamt dürften aber die Diskrepanzen nicht größer sein als bei der Beurteilung beobachteten Verhaltens, etwa im Assessment Center.

Valide Schlüsse aus Arbeitszeugnissen erfordern, daß früherer und künftiger Arbeitgeber die gleiche „Sprache“ sprechen bzw. verstehen.

Arbeitszeugnisse sind bei gehobenen Positionen von größerer Bedeutung. In diesen Fällen werden oft zusätzliche *Referenzen* eingeholt, die oftmals in mündlicher Form informativer, weil offener sind als in schriftlicher. Die vor allem von Personalberatern gelegentlich praktizierte Überprüfung der Referenzinformation kann ergänzenden Aufschluß liefern. Mit *reference check* wird im Englischen neben der Überprüfung auch das aktive Einholen zusätzlicher Beurteilungsinformationen von früheren Arbeitgebern bezeichnet. Nach Hunter und Hunter (1984) kommt diesem Verfahren mit $r = .26$ eine durchaus brauchbare Validität zu.

Alle bisher beschriebenen Komponenten der Bewerbungsunterlagen leiden unter einem Standardisierungsdefizit, das sich nicht immer auf die Unterlagen selbst bezieht (bspw. können Lebenslauf und von Fachleuten ausgestellte Arbeitszeugnisse gewissermaßen als teilstandardisiert gelten), wohl aber auf deren Auswertung. Das Problem dieser bereits angesprochenen „klinischen Urteilsbildung“ besteht vor allem in deren mangelnder Reliabilität, daneben allerdings auch in der geringen Nachvollziehbarkeit und Ökonomie; gleiche Inhalte werden von Beurteiler zu Beurteiler, von Fall zu Fall und von Zeitpunkt zu Zeitpunkt unterschiedlich eingeschätzt. Es ist ein meßtheoretisches Gesetz, daß diese Ungenauigkeit auch auf die Validität negativ durchschlägt. Eine konsequente Standardisierung der Erhebung biographischer Daten führt zwangsläufig zu der Form des biographischen Fragebogens (nicht unbedingt aber in Papier-und-Bleistiftform), mit der wir uns im folgenden Abschnitt ausführlich beschäftigen.

Einen ersten Schritt in diese Richtung unternehmen viele Firmen bereits, indem sie ihre Bewerber auffordern, den Unterlagen zuvor ausgefüllte *Personalfragebogen* beizulegen². Gelegentlich werden diese auch erst an Ort und Stelle vorgelegt. In jedem Fall dienen sie der Erhebung vergleichbarer

² Tatsächlich liegt hier ein historischer Ursprung des biographischen Fragebogens, indem man begann, einzelne Fragen auf ihre empirische Validität zur Prognose beruflicher Leistung zu überprüfen (vgl. unten).

Personalfragebogen stellen einen ersten Schritt in Richtung standardisierter Eigendiagnostik dar. Sie sind mitbestimmungspflichtig.

Informationen über die Bewerber und sind insofern eine erste Quelle standardisierter Messung im Auswahlprozeß. Die Auswahl der Fragen erfolgt jedoch i.d.R. betriebspezifisch nach dem „gesunden Menschenverstand“ bzw. nach der personalbezogenen Entscheidungsstruktur im Unternehmen und ist eigentlich nicht der psychologischen Eigendiagnostik i.e.S. zuzurechnen. Auch der Zweck von Personalfragebogen ist nicht ausschließlich eignungsdiagnostisch; sie werden nach erfolgter Einstellung archiviert und dienen als einheitliche Datenbasis für Personalverwaltung und -planung, bei geeigneter Gestaltung können auch Personalentwicklungsmaßnahmen darauf aufbauen. Eine u.a. daraus abgeleitete Besonderheit von Personalfragebogen besteht in deren relativ eindeutiger *rechtlicher Regelung* durch Gesetz und Rechtsprechung. Nach § 94 Abs.1 Betriebsverfassungsgesetz bedürfen Personalfragebogen im Geltungsbereich dieses Gesetzes der Zustimmung durch den Betriebsrat, was sich nicht auf die grundsätzliche Entscheidung über die Einführung (kein Initiativrecht des Betriebsrats), wohl aber auf die inhaltliche Ausgestaltung erstreckt. In Zweifelsfällen entscheidet eine paritätisch besetzte Einigungsstelle (§ 76 BetrVG). Darüber hinaus hat sich zur grundsätzlichen Zulässigkeit bestimmter Fragenbereiche eine reichhaltige Rechtsprechung entwickelt. Tabelle 2 faßt wesentliche Fragenbereiche mit Beispielen für deren rechtliche Zulässigkeit zusammen.

Tabelle 2:

Fragenbereiche im Personalfragebogen und ihre rechtliche Zulässigkeit (aus Schuler, 1998a, S. 94)

Fragenbereich	zulässig, Beispiel	unzulässig, Beispiel
Allg. identifizierende Merkmale	Name, Anschrift, Geburtsdatum	
Rechtsstatus	Staatsangehörigkeit, Kranken- und Rentenversicherung	
Familie	Familienstand, Geburtsdaten von Ehepartner und Kindern	Heiratsabsichten, intime Beziehungen
Bildungsweg	Ausbildung, Zeugnisnoten, Lehrgänge	
Bisherige Berufstätigkeit	Arbeitsplätze, Arbeitgeber, Kontinuität	
Fachliche Qualifikation	Kenntnisse, Fertigkeiten, Erfahrung	
Einkommen	letztes Einkommen	falls ohne Bezug zur Eignung
Vermögensverhältnisse	bei leitenden Angestellten und in Vertrauensstellungen	falls ohne Bezug zur Position
Wettbewerbsverbot	diesbezgl. besteht sogar Offenbarungspflicht des Bewerbers	
Urlaubsanspruch	gewährter oder abgegotener Urlaub	
Wehr-/Zivildienst	zulässig	
Vorstrafen	bei Einschlägigkeit; z. B. Unterschlagung bei Kassierer	bei mangelnder Einschlägigkeit
Religions- und Parteizugehörigkeit	in Tendenzbetrieben, z. B. konfess. Einrichtungen, pol. Parteien	grundsätzlich unzulässig
Gewerkschaftszugehörigkeit	in Tendenzbetrieben, etwa Arbeitgeberverbänden; bei Interessenkollision (ltd. Angestellte); wegen Tarifbindung; bei betrieblichem Beitragseinzug	grundsätzlich unzulässig
Schwangerschaft	in Sonderfällen (z. B. Infektionsgefahr, Tänzerin)	nach europäischem Recht grundsätzlich unzulässig
Gesundheitszustand	bei Bedeutung für die Arbeitstätigkeit und Leistungsfähigkeit; gefährliche Infektionskrankheiten (z. B. Tbc, Aids)	allgemein gehaltene Fragen über frühere und derzeitige Krankheiten
Schwerbehinderung	zulässig	

Abschließend zu diesem Abschnitt bliebe zu klären, welche Kriteriumsvalidität die Bewerbungsunterlagen *insgesamt* für den Berufserfolg besitzen. Erstaunlicherweise scheint diese Frage von der personalpsychologischen Forschung bislang weitgehend ignoriert worden zu sein; einschlägige Arbeiten beziehen sich praktisch immer auf einzelne Elemente. Wie wir gesehen haben, sind dabei insbesondere solche Komponenten zu beachten, die über die Vergangenheit des Bewerbers informieren. Deren zum Teil durchaus respektable Einzelvalidität ließe erwarten, daß eine sinnvoll gewichtete Kombination einzelner Elemente einen substantiellen Beitrag zur Erfolgsprognose leisten könnte. Was einer solchen Integration relevanter Informationen entgegensteht, ist – wie erwähnt – die intuitive Erhebung und Auswertung biographischer Daten. Im nächsten Abschnitt werden wir uns daher ausführlich einem Auswahlverfahren zuwenden, mit dessen Hilfe biographische Informationen mit den diesbezüglichen Vorzügen vollstandardisierter Tests kombiniert werden können.

3 Biographische Fragebogen

3.1 Grundlagen

Die Idee, biographische Daten von Stellenbewerbern zur Prognose beruflichen Erfolgs zu verwenden, läßt sich bis ins letzte Jahrhundert zurückverfolgen (vgl. zur Geschichte biographischer Fragebogen Stehle, 1990). Ein zunächst dominierendes Anwendungsfeld war die Auswahl von Versicherungsvertretern; spätestens seit der Mitte des 20. Jahrhunderts erfolgte jedoch eine Ausweitung auf die Bereiche Militär und Industrie einschließlich der Diagnose des Führungspotentials, so daß man heute von einer universellen Anwendung des biographischen Fragebogens sprechen kann.

Sehr früh wurde in diesem Zusammenhang bereits das methodische Prinzip angewandt, einzelne Items anhand ihrer empirisch ermittelten Validität zur Prognose eines Außenkriteriums auszuwählen und zu gewichten. Wir werden uns damit im nächsten Abschnitt etwas eingehender beschäftigen. Eine Folge dieser streng (manche sagen „blind“) empirizistischen Vorgehensweise war, daß sich die Methode „biographischer Fragebogen“ von dem Grundaxiom des biographischen Ansatzes, daß nämlich der beste Prädiktor zukünftigen Verhaltens das Verhalten in der Vergangenheit sei, teilweise löste. Items, die inhaltlich eher einer bewertenden Selbsteinschätzung entsprachen, wie sie für Persönlichkeitstests typisch ist, wurden in die Fragebogen aufgenommen, sofern sie nur empirische Zusammenhänge mit dem Kriterium zeigten. Dies führte wiederum dazu, daß bis heute der Begriff „biographischer Fragebogen“ vielfach weniger mit dem biographischen Grundkonzept verbunden wird als vielmehr mit dem rein technischen Prinzip der empirischen Itemselektion. Die Kriteriumsvalidität solchermaßen konstruierter Instrumente vermag durchaus zu befriedigen, *was* damit aber gemessen wird, bleibt oftmals weitgehend im Dunkeln.

Es blieb nicht aus, daß die ungeklärte Konstruktvalidität der meisten frühen biographischen Fragebogen eine Gegenbewegung zum strikten Empirizismus auf den Plan rief (vgl. Stokes, 1994). Konzeptionelle Pionierarbeiten auf diesem Gebiet sind insbesondere der Forschergruppe um William S. Owens zu verdanken, deren entwicklungspsychologisch orientierter Ansatz gleichfalls im folgenden Abschnitt näher dargestellt wird. In den letzten Jahren zeichnet sich immer deutlicher eine Rückbesinnung auf das ursprüngliche Konzept des biographischen Ansatzes und, damit verbunden, eine Revitalisierung der Forschungsbemühungen ab. Die Methode „biographischer Fragebogen“ beginnt sich wieder von der Kennzeichnung durch das rein technische Itemselektionsprinzip zu emanzipieren, die durch eine inhaltliche Definition dessen verdrängt wird, was ein biographisches *Item* als solches qualifiziert und von anderen Items unterscheidet.

Nach anfänglich eingeschränkter Anwendung biographischer Daten auf die Auswahl von Versicherungsvertretern werden biographische Fragebogen heute universell eingesetzt.

Biographischer Ansatz und das technische Prinzip empirischer Itemselektion werden beim biographischen Fragebogen oft vermengt.

**Zehn mögliche Attribute
kennzeichnen biographische
Items.**

Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist, daß die Konstruktion eines Fragebogens gewöhnlich nicht mit der Skalenbildung beginnt, sondern mit der Formulierung einzelner Fragen und Antwortalternativen, die die Bausteine der Skala bilden. Es liegt nahe, mit der inhaltlichen Definition auf dieser basalen Ebene anzusetzen. Eine wichtige konzeptionelle Arbeit auf diesem Gebiet stammt von Mael (1991), der sich mit der Systematisierung einiger schon seit längerem diskutierter Itemcharakteristika beschäftigt hat. Mael unterscheidet zehn *mögliche* Attribute zur *Kennzeichnung biographischer Items* (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3:

Attribute zur Kennzeichnung biographischer Items (Mael, 1991)

1. historisch	vs. hypothetisch
(vergangenheitsbezogen)	(zukunftsbezogen; Absichten oder Erwartungen)
2. external	vs. internal
(äußere, beobachtbare Ereignisse)	(innere Vorgänge wie Gedanken, Gefühle; nicht beobachtbar)
3. objektiv	vs. subjektiv
(faktisch; nicht wertend)	(interpretativ; bewertend)
4. aus erster Hand	vs. aus zweiter Hand
(eigene Beobachtungen der Befragten)	(Vermutungen darüber, was andere beobachtet haben)
5. diskret	vs. summarisch
(einzelne, abgrenzbare Ereignisse)	(Zusammenfassungen mehrerer Ereignisse)
6. verifizierbar	vs. nicht verifizierbar
(durch Zeugen, Dokumente o.ä. prinzipiell nachprüfbar)	(Aussage des Befragten ist die einzig mögliche Quelle)
7. beeinflussbar	vs. nicht beeinflussbar
(Verhalten oder Ereignis steht unter der Kontrolle des Befragten)	(vom Befragten nicht kontrollierbares Ereignis wie bspw. Geschwisterzahl)
8. allgemein zugänglich	vs. ungleich zugänglich
(jeder Befragte könnte Verhalten gezeigt haben)	(Zugänglichkeit hängt von äußeren Faktoren ab, wie z.B. ausgeübte Sportarten von den Angeboten vor Ort)
9. offensichtlich berufsrelevant	vs. nicht offensichtlich berufsrelevant
(auch für Laien augenscheinlicher Berufsbezug)	(Bezug zur Tätigkeit nur indirekt nachvollziehbar)
10. non-invasiv	vs. invasiv
(die Privatsphäre respektierend)	(die Privatsphäre verletzend)

Einige dieser Attribute sind wünschenswert, weil sie durch einen gegenüber Persönlichkeitsitems verringerten Bewertungsspielraum geeignet sind, die psychometrische Qualität zu verbessern (*external*, *objektiv*, *aus erster Hand*; allerdings fanden Lefkowitz, Gebbia, Balsam & Dunn, 1999, eine höhere kriterienbezogene Validität für Items *aus zweiter Hand*), leichter zu erinnern (*diskret*) oder weniger täuschungsanfällig (*verifizierbar*) sind. Eine zweite Gruppe von Attributen dient der Verbesserung von Fairneß (*beeinflussbar*,

allgemein zugänglich) und/oder rechtlicher Zulässigkeit (*offensichtlich berufsrelevant, non-invasiv*). In allen diesen Fällen sind aber auch mögliche Nachteile zu beachten. Die Kernaussage von Maels Arbeit besteht jedoch darin, daß nur ein *einziges* Attribut zur definitorischen Abgrenzung unerlässlich ist: *Biographische Items sind historisch*. Sie beziehen sich auf konkrete Ereignisse in der Vergangenheit. Verhaltensabsichten oder hypothetische Fragen (Was würden Sie tun, wenn...) sind *nicht* biographisch – in den meisten Fällen, aber nicht zwingend, sollten zusätzlich die Attribute 2 bis 4 vorliegen. Mit dieser denkbar einfachen Definition läßt sich auch eine Abgrenzung von anderen Fragetypen nachvollziehen, wie sie bspw. von Knoblauch (1990, siehe Kasten 1) exemplarisch herausgearbeitet wurde.

Kasten 1:

Biographisches Item im Vergleich zu anderen Fragetypen (aus Knoblauch, 1990)

Fragetypen
<p><i>Biographisches Item</i> Wie viele Bücher über Antibiotika haben Sie in den letzten zwei Jahren gelesen?</p> <p><i>Persönlichkeitsitem</i> Würden Sie lieber allein neue Antibiotika erforschen oder lieber beim Vertrieb dieser Präparate mitarbeiten?</p> <p><i>Interessenitem</i> Interessieren Sie sich für die Bedeutung und Wirkungsweise von Antibiotika?</p> <p><i>Meinungs-/Bewertungsitem</i> Antibiotika werden häufig unnötigerweise verschrieben.</p> <p><i>Wissensitem</i> Welches Antibiotikum hat Sir Alexander Fleming entdeckt?</p>

Vergangenheitsbezug ist definitorisches Merkmal biographischer Items.

Biographische Items lassen sich von anderen Fragetypen abgrenzen.

Maels taxonomischer Ansatz und andere theoretische Arbeiten haben die jüngere Entwicklung des biographischen Fragebogens, zumindest soweit sie sich in anspruchsvolleren Publikationen niederschlägt, erheblich beeinflusst. Da er selbst allerdings noch relativ neu ist, wird in den folgenden Abschnitten auch von Instrumenten zu sprechen sein, deren Items nicht immer dem Kriterium der Historizität genügen. Sind die Items erst einmal generiert, bestehen die nächsten Schritte i.d.R. darin, aus dem vorliegenden Itempool eine Auswahl zu treffen und diese Fragen zu einer oder mehreren Skalen zusammenzufassen, in deren Gesamtwert die Items mit einheitlichem oder unterschiedlichem Gewicht eingehen. Ob die Phasen der Itemselektion, -gewichtung und Skalenbildung voneinander abgrenzbar sind und in welcher Reihenfolge sie stattfinden, hängt u.a. von der methodischen Vorgehensweise ab. Mit den sehr verschiedenen, zum Teil sogar gegensätzlichen Ansätzen hierzu beschäftigt sich der folgende Abschnitt.

3.2 Itemselektion und Skalenbildung

3.2.1 Der empirische Ansatz

Aus der Zeit des ersten Weltkriegs datieren frühe Ansätze, die intuitive Auswertung von Personalfragebogen durch eine streng empirische Systematik zu ersetzen, deren Überlegenheit erstmals bei Goldsmith (1922) dokumentiert ist. Dabei wird jedes einzelne Item daraufhin untersucht, ob es statistisch bedeutsame Zusammenhänge zu einem Erfolgskriterium aufweist. Häufig, aber nicht zwingend, besteht die Methode darin, zu untersuchen, ob zwei oder mehr zuvor festgelegte Gruppen, die sich hinsichtlich ihres beruflichen Erfolgs unterscheiden, auch in der Beantwortung des Items systemati-

Kontrastgruppenmethode

Die vertikale Prozentmethode der Itemgewichtung hat sich bei Einsatz von Kontrastgruppen als Verfahren bewährt.

sche Unterschiede aufweisen. Ist dies empirisch nachweisbar, so geht das betreffende Item in den endgültigen Testwert ein, andernfalls wird es aus der Skala entfernt bzw. im Itemschlüssel nicht berücksichtigt. Diese als *Kontrastgruppenmethode* bekannt gewordene Vorgehensweise ist dabei vollkommen unabhängig vom *Inhalt* des Items anwendbar und keineswegs auf biographische Fragebogen oder auch nur die Berufseignungsdiagnostik beschränkt (ein prominentes Beispiel aus der klinischen Psychologie sind die Skalen des Minnesota Multiphasic Personality Inventory [MMPI]). Die Methode wurde jedoch lange Zeit so universell zur Entwicklung biographischer Fragebogen verwendet, daß sie schließlich vielfach mit diesem gleichgesetzt wurde mit der Folge, daß viele derart entstandene Fragebogen sich aus Items zusammensetzen, die inhaltlich eindeutig Persönlichkeits- oder Interessentests zuzuordnen sind.

Es existieren zahlreiche Varianten des empirischen Ansatzes, die teilweise anstelle von Kontrastgruppen auch kontinuierlich skalierte Kriterien und statt der üblichen Multiple-Choice-Items intervallskalierte Prädiktoren verwenden (für einen Überblick siehe Hogan, 1994). In diesem Fall kann bspw. die multiple Regression bzw. Einzelkorrelation zwischen Item und Kriterium zur Selektion und Gewichtung der Items herangezogen werden. Das bei Einsatz von Kontrastgruppen verbreitetste Einzelverfahren ist die *vertikale Prozentmethode* (England, 1971, nach ihrem Urheber auch Englandverfahren genannt), die in Kasten 2 dargestellt wird. Vergleichsstudien zwischen verschiedenen Methoden (z. B. Devlin, Abrahams & Edwards, 1992) zeigen dabei, daß elaborierte Verfahren mit differentieller Gewichtung der Items bzw. Antwortalternativen relativ einfachen Vorgehensweisen wie dem Englandverfahren keineswegs überlegen sind. Grundsätzlich wird bei allen empirischen Methoden ähnlich vorgegangen, und auch die Probleme unterscheiden sich nur graduell.

Kasten 2:

Vertikale Prozentmethode der Itemgewichtung (England, 1971)

Im folgenden Beispiel (zur Übung sei empfohlen, das Item danach einzuschätzen, welche Attribute aus der Taxonomie von Mael darauf zutreffen) wird gemäß der Englandmethode jede *Antwortalternative* separat gewichtet, obwohl das Responseformat zumindest Ordinalskalenniveau erreicht. Für jede Alternative wird zunächst der Prozentsatz der jeweiligen Kontrastgruppe berechnet, der die Option angekreuzt hat. Aus den beiden Prozentwerten wird anschließend die Differenz gebildet. Diesen Differenzen werden dann die von Strong tabellierten (abgedruckt bei England, 1971) positiven oder negativen Nettogewichte zugeordnet, die eine Aussage über die *Richtung* und das *Ausmaß* treffen, in dem die Antwortalternative zwischen den beiden Gruppen differenziert. England empfiehlt nun weiter, auf die letzte Information (Ausmaß) zu verzichten, um den Itemschlüssel zu vereinfachen und nicht zu stark an Zufallseinflüsse bei der gegebenen Stichprobe anzupassen. Daher werden nur bedeutsame Nettogewichte berücksichtigt und in einheitliche Grobgewichte (+1: -1) konvertiert; die übrigen Alternativen werden, sofern ihre Eliminierung aus Plausibilitätsgründen nicht opportun erscheint, mit Null gewichtet. Der Gesamtscore ergibt sich dann durch einfache Addition der Gewichte der angekreuzten Optionen.

Wie wichtig war	<input type="radio"/>	sehr großer Einfluß
Unabhängigkeit	<input type="radio"/>	großer Einfluß
als Grundlage für	<input type="radio"/>	gewisser Einfluß
Ihre Berufswahl?	<input type="radio"/>	geringer Einfluß
	<input type="radio"/>	gar kein Einfluß

Validität der Frage (biseriale Rangkorrelation zwischen Wichtigkeit der Unabhängigkeit und Berufserfolg) $r = 0.21$

Gewichtung der Antwortalternativen (England, 1971, S. 27):

Antwort	erfolgreiche Mitarbeiter		nicht erfolgreiche Mitarbeiter		Häufigk.-differenz	Nettogewicht	Grob-gewicht
	abs.	rel.	abs.	rel.			
(a)	110	43,7%	38	21,5%	22,2%	+ 6	+ 1
(b)	76	30,1%	71	41,5%	-11,4%	- 4	- 1
(c)	28	11,0%	35	20,5%	-9,5%	- 3	0
(d)	19	7,5%	8	4,7%	2,8%	+ 1	0
(e)	19	7,7%	19	11,1%	-3,4%	- 1	0

In der Fragebogenauswertung werden nur die Antwortalternativen a) und b) berücksichtigt, da nur sie die Gruppen ausreichend differenzieren.

Der technische Grundansatz aller empirischen Methoden besteht darin, daß jedes Item, in der Regel – bspw. bei kategorialen Responseformaten (Multiple Choice) oder bei Verfahren wie der Englandmethode – sogar jede Antwortalternative, als *Einzelprediktor* des Kriteriums angesehen wird. Dies entspricht im Prinzip, läßt man das Skalenniveau dabei außer acht, einem *regressionsanalytischen Ansatz*³. In einer Itemanalysestichprobe wird dann zunächst für jeden Prädiktor anhand der Prognosegüte ein empirisches Gewicht ermittelt, das im einfachsten Fall (siehe Kasten 2) positiv (+1), negativ (-1) oder neutral (0) ist. Diese empirische Itemgewichtung führt in der *dafür eingesetzten Stichprobe* zwangsläufig zu einer maximalen Kriteriumsvalidität; Werte um $r = .80$ sind hier nicht selten. Leider fangen die Probleme danach erst an. Die „blind“ empirizistische Vorgehensweise führt dazu, daß der so entstandene Itemschlüssel vollständig auf die Besonderheiten der Stichprobe zugeschnitten ist mit der Folge, daß die Gewichtung kaum auf einen anderen Kontext übertragbar ist (*Situationsspezifität*) und die *Höhe* der Korrelation eine absolut unrealistische Überschätzung darstellt; sie erfordert eine unabhängige Überprüfung. Idealerweise sollte dies durch eine Kreuzvalidierung an einer zweiten, unabhängigen Stichprobe erfolgen; üblich ist jedoch die Aufspaltung des Itemanalysesample in zwei Teile, wobei für eine Teilstichprobe die Itemgewichte ermittelt werden, deren Validität anschließend an den „zurückbehaltenen“ Versuchspersonen überprüft wird (und vice versa: sog. double-cross validation). Auf diese Weise läßt sich allerdings nur der durch den Stichprobenumfang bestimmte Zufallsfehler eliminieren, nicht aber systematische Besonderheiten der Stichprobe insgesamt. Eine Alternative zur Kreuzvalidierung stellt die Anwendung von Korrekturformeln (Kennedy, 1988) dar, die allerdings beim empirischen Ansatz zu einer Validitätsüberschätzung führen (Mitchell & Klimoski, 1986). Das Problem der Spezifität oder Überanpassung stellt sich im übrigen nicht nur hinsichtlich der Stichprobe, sondern auch bezüglich des gewählten *Kriteriums*, was gegebenenfalls eine *Kreuzvalidierung* an alternativen Kriterien erforderlich machen kann.

In jedem Fall erfordert der empirische Ansatz sehr *große Stichproben* zur Ermittlung eines stabilen Itemschlüssels. Zu kleine Stichproben führen zum Zusammenbruch der Validität in der Kreuzvalidierung, wobei der erforderliche Umfang zusätzlich von der Anzahl der Items oder Antwortalternativen abhängt. Je mehr Items in der Gewichtungsstichprobe „ausprobiert“ werden, desto mehr erscheinen allein aufgrund des Zufallsfehlers empirisch valide (*capitalization on chance*). Differentielle Gewichte (z. B. aus der multiplen Regression) sind hierfür anfälliger als Einheitsgewichte (Englandverfahren).

Beim empirischen Ansatz werden Items einzeln aufgrund ihrer Kriteriumsvalidität ausgesucht und ggf. gewichtet.

Kreuzvalidierungen oder äquivalente Methoden sind beim empirischen Vorgehen unerlässlich.

³ Dem mit der Technik der multiplen Regression vertrauten Leser werden die augenfälligen Parallelen in der folgenden Diskussion nicht entgehen.

Empirisch skalierte biographische Fragebogen messen i.d.R. keine homogenen Konstrukte.

Das empirische Vorgehen gewährleistet eine gewisse Validität.

Hogan (1994) empfiehlt, daß die Stichprobengröße bei differentieller Gewichtung mindestens dem Fünf- bis Zehnfachen der Item- bzw. Antwortalternativenzahl entsprechen sollte. Das bedeutet, daß für einen Multiple-Choice-Fragebogen mit 50 Items und jeweils vier Antwortalternativen bereits eine vierstellige Stichprobengröße nur zur Ermittlung der Gewichte (ohne Kreuzvalidierung) erforderlich wäre.

Ein weiterer Nachteil erwächst aus der „blinden“ Vorgehensweise beim empirischen Ansatz: die derart entstandenen Skalen sind inhaltlich oft kaum zu interpretieren, was keineswegs nur den Theoretiker stört, sondern u.a. auch zu ernststen Akzeptanzproblemen und rechtlicher Angreifbarkeit führen kann. Besonders die Gewichtung einzelner Antwortalternativen führt nicht selten zu kontraintuitiven Befunden, wenn sich bspw., wie exemplarisch bei dem Item in Kasten 2, bei einem kontinuierlichen Merkmal nichtlineare Zusammenhänge zum Kriterium ergeben. Solche schwer erklärbaren Zusammenhänge erweisen sich häufig auch als besonders instabil. Auf der Ebene der Gesamtskala führt außerdem die Orientierung am regressionsanalytischen Ansatz dazu, daß, im krassen Gegensatz zur klassischen Testtheorie, zur Vermeidung von Multikollinearitätsproblemen (vgl. z. B. Bortz, 1993) möglichst *geringe* Korrelationen zwischen den einzelnen Items gefordert sind. Dies wiederum äußert sich in einer äußerst geringen, manchmal negativen internen Konsistenz (Homogenität) der Skalen, was die Etablierung von Konstruktvalidität für biographische Fragebogen zu einem schwierigen Unterfangen macht.

Der Hauptvorteil des empirischen Ansatzes liegt in der nicht zu bezweifelnden Kriteriumsvalidität der so entstandenen Instrumente. Die mittlere Kreuzvalidität für eine Vielzahl von Kriterien liegt üblicherweise zwischen $r = .20$ und $.50$ (Zusammenfassungen verschiedener Metaanalysen finden sich bei Bliesener, 1995, sowie Schmidt & Rothstein, 1994). Darüber hinaus konnten Rothstein, Schmidt, Erwin, Owens und Sparks (1990) in einer originellen Anwendung metaanalytischer Techniken zeigen, daß eine Vorauswahl der Items aufgrund von Anforderungsanalysen in Verbindung mit extremen Stichprobengrößen ($N = 11.000$) dazu führt, daß empirische Itemschlüssel und die damit erzielten Validitäten auf unterschiedliche Stichproben *und* Kriterien übertragbar (generalisierbar) sind. Die dort zitierten Itembeispiele lassen darauf schließen, daß sich dieser Befund eher auf die empirische Methode als auf biographische Inhalte bezieht. Zusammenfassend läßt sich zum empirischen Ansatz konstatieren, daß sich mit dieser Methode, genügend große Stichproben vorausgesetzt, hochvalide Instrumente für spezifische Stichproben konstruieren lassen. Das Problem geringer Generalisierbarkeit kann durch die Verwendung extremer Stichprobenumfänge reduziert werden, wofür die Voraussetzungen in der Praxis allerdings selten gegeben sein dürften. Die geringe Inhalts- und Konstruktvalidität liegt allerdings in der Methode begründet und läßt sich auch durch Massenuntersuchungen kaum verbessern.

3.2.2 Der rationale Ansatz und Mischformen

Die unbefriedigende Interpretierbarkeit itemweise validierter Skalen führte insbesondere in den letzten Jahren zu einer Gegenposition, die sich als konstruktorientierte Eignungsdiagnostik mit den Mitteln des biographischen Fragebogens beschreiben läßt. In reiner Form wird sie durch die *deduktive Methode* der Fragebogenkonstruktion repräsentiert. Hier sind, theoriegeleitet und/oder auf der Grundlage von Anforderungsanalysen, *a priori* Konstrukte zu definieren, die annahmegemäß mit beruflichem Erfolg zusammenhängen. Solche Hypothesen setzen selbstverständlich das Vorhandensein einer Theorie, zumindest aber die genaue Kenntnis der jeweiligen Auswahl-situation voraus. Zur Messung dieser Konstrukte werden anschließend Items formuliert, die, um als biographisch zu gelten, zumindest dem Kriterium der Historizität genügen sollten. Die Festlegung des Itemschlüssels und die Zusammenfassung zu Skalen erfolgt gleichfalls *vor* Erhebung empirischer Da-

ten. Im Gegensatz zum empirischen Ansatz liegt der Schwerpunkt hier also nicht auf der Berechnung von Itemgewichten, sondern auf der *Itemgenerierung* (eine relativ elaborierte Methode hierzu wird bei Mumford, Costanza, Connelly & Johnson, 1996, beschrieben). Ziel ist zunächst eine Maximierung der Inhaltsvalidität und Interpretierbarkeit der Skalen. Neben diesen qualitativen Maßstäben erfolgt, dies selbstverständlich auf empirischem Weg, regelmäßig eine Überprüfung der testtheoretischen Gütekriterien Reliabilität und Validität. Besonders wichtig ist dabei auch die Berücksichtigung der Konstruktvalidität, um dem Hauptvorwurf gegenüber der deduktiven Methode zu begegnen, sie verlasse sich zu sehr auf ungeprüfte Vorannahmen (*Subjektivität*). Da die Skalenbildung a priori erfolgt, entfällt das Problem der Überanpassung vollständig und damit auch die *Notwendigkeit* einer Kreuzvalidierung – obwohl unabhängige Replikationen natürlich immer wünschenswert sind.

Eine nicht ganz so radikal antiempirizistische, aber gleichwohl streng konstruktorientierte Variante des rationalen Ansatzes ist die *induktive Methode*. Der Schwerpunkt liegt hier auf der Analyse der *internen Struktur* eines Fragebogens mit Hilfe der Faktorenanalyse. Ziel ist es, innerhalb des Itempools homogene (intern konsistente) Konstrukte bzw. latente Variablen (Faktoren) zu identifizieren, die eindeutig interpretierbar sein und gleichzeitig einen möglichst großen Teil der gesamten im Fragebogen enthaltenen Information (Varianz) auf eine möglichst sparsame Struktur (geringe Faktorenzahl) reduzieren sollten. Die Skalierung erfolgt anschließend durch die Zusammenfassung von Items, die die zuvor identifizierten Faktoren möglichst gut repräsentieren. Die Werte einzelner Personen auf diesen Faktoren werden schließlich zu Validitätskriterien in Beziehung gesetzt.

Induktiv konstruierte Fragebogen stellen zweifellos, gemessen an der Interpretierbarkeit und Konstruktvalidität, gegenüber empirischen Itemvalidierungen einen erheblichen Fortschritt dar und können gleichzeitig im Vergleich zu deduktiv gebildeten Skalen für sich den Vorzug geringerer Subjektivität in Anspruch nehmen. Dennoch: Während faktorenanalytische Persönlichkeitstests derzeit eine bemerkenswerte Renaissance erleben, gilt dies für biographische Fragebogen in weit geringerem Maße. Der Grund liegt in der Heterogenität biographischer Daten. Faktorenanalysen biographischer Itempools fanden i.d.R. eine große Zahl einzelner Komponenten (etwa 10 bis 30 Faktoren; Hough & Paullin, 1994), die zusammen jedoch nur einen geringen Prozentsatz der gesamten Varianz aufklärten (zwischen 20 und 50 %). Beides ist im Sinne des induktiven Ansatzes eher unerwünscht. Große Faktorenzahlen bedeuten eine nur mäßige Datenreduktion, und ein hoher Anteil nicht erklärter Varianz führt zum Verlust an Information. Inhaltlich fanden sich zudem viele Faktoren nur in einzelnen Untersuchungen. Zu den am häufigsten replizierten (generalisierbarsten) Komponenten zählen Persönlichkeitskonstrukte wie emotionale Stabilität und Extraversion, Indikatoren für Interessen wie kulturelles oder sportliches Engagement, aber auch Leistungsindikatoren wie schulischer Erfolg oder Karriereentwicklung (Mumford & Owens, 1987). Es ist vielleicht der wichtigste Beitrag der faktorenanalytischen Schule, einen Einblick in die Vielgestaltigkeit biographischer Daten vermittelt zu haben.

In jüngster Zeit sind einige Ansätze zu beobachten, die versuchen, einen Mittelweg zwischen den rein empirischen und rationalen Vorgehensweisen zu beschreiten. Zwei solcher Vorschläge wurden von Mael & Hirsch (1993) untersucht. Bei der *quasi-rationalen Methode* handelt es sich um den Versuch, die Messung von Persönlichkeitskonstrukten mit biographischen Daten nachzubilden. Die Verbindung zum empirischen Ansatz besteht hier darin, daß die Items gleichfalls auf der Grundlage empirischer Zusammenhänge ausgewählt werden, wobei als Kriterium jedoch nicht der berufliche Erfolg dient, sondern die Korrelation mit entsprechenden Persönlichkeitsskalen. Die zweite Methode steht dem rein empirischen Vorgehen näher, wurde von Mael (1991) jedoch – in Abhebung vom blinden „dustbowl empiricism“ – als „rainforest empiricism“ bezeichnet. Hier wird die empirische Itemselektion um eine theoretische Begründung zur *Auswahl* der Items ergänzt, wobei zu-

Biographische Fragebogen lassen sich auch rational (theoriegeleitet) konstruieren, was eine spätere Validierung jedoch nicht erspart.

Faktorenanalytische Ansätze waren für biographische Fragebogen bislang weniger erfolgreich.

Neuerdings wurden auch rational-empirische Mischformen vorgeschlagen.

Subgrouping ist ein entwicklungspsychologisch fundierter Ansatz zur Unterscheidung von Personengruppen.

sätzlich Richtlinien existieren, die die Aufnahme kontraintuitiver Gewichtungen in den Itemschlüssel ausschließen. Ziel der quasi-rationalen Methode ist die Objektivierung und Verminderung der Verfälschbarkeit klassischer Persönlichkeitsmessung, während der „rainforest empiricism“ zu einer besseren Interpretierbarkeit der Skalen gegenüber dem blind empirizistischen Vorgehen führen soll. Mael und Hirsch (1993) konnten in einer großen Stichprobe die Brauchbarkeit beider Methoden auch zur Prognose eines Leistungskriteriums (Führungserfolg) demonstrieren.

3.2.3 Ein typenbildender Ansatz: Subgrouping

Wir haben mit der faktorenanalytischen Methode bereits einen Ansatz zur Strukturierung biographischer Daten vorgestellt, zu dem die Arbeitsgruppe um William Owens wesentliche Beiträge geliefert hat. Aus der gleichen Gruppe (Owens, 1976; Owens & Schoenfeldt, 1979) stammen Arbeiten, die sich durch ihren theoretischen Ansatz und das statistische Werkzeug zur Datenstrukturierung von den bisher vorgestellten Methoden unterscheiden. Der theoretische Ansatz beim *Subgrouping* ist entwicklungspsychologisch; es geht um die Identifizierung stabiler Muster von Lebensereignissen, die sich zur generalisierbaren Beschreibung typischer Lebensgeschichten eignen. Diese in objektiven Ereignissen ausgedrückten Lebensgeschichten werden als Persönlichkeitstypen interpretiert. Die Subgrouping-Methode stellt den bislang ambitioniertesten Versuch dar, den biographischen Ansatz als eigenständiges theoretisches Konzept in der Eignungsdiagnostik zu etablieren (siehe Mumford, Reiter-Palmon & Snell, 1994, für eine ausführliche Beschreibung des theoretischen Hintergrunds).

Das statistische Werkzeug hierzu ist die Clusteranalyse, bei der *nicht* Items oder Variablen nach ihrer Ähnlichkeit zusammengefaßt, sondern *Personen*, die sich durch eine ähnliche Lebensgeschichte auszeichnen, zu Typen oder „Klumpen“ aggregiert werden. Statistisch stabile und theoretisch bedeutsame clusteranalytische Lösungen setzen große Stichproben und einen umfassenden Itempool voraus, der keine wesentlichen Lebensbereiche ausspart. Owens und Schoenfeldt (1979) fanden unter Verwendung von Persönlichkeitsskalen und biographischen Daten eine Lösung mit 23 männlichen und 15 weiblichen Subgruppen, die sich in späteren Untersuchungen als weitgehend replizierbar erwies (Mumford et al., 1994). In Tabelle 4 sind beispielhaft einige dieser Gruppen beschrieben.

Tabelle 4:

Biographische Subgruppen (nach Owens & Schoenfeldt, 1979)

Beispiele für weibliche Subgruppen
<i>materialistisch-autoritäre Extravertierte</i> (beschrieben u.a. durch: engere Beziehung zur Mutter als zum Vater; künstlerisch desinteressiert; religiöse und ökonomische Werte; Wirtschaftsstudium; hohe Extraversion; geringe Kreativität; schlechte Schulnoten)
<i>unkonventionelle Hochbegabte</i> (beschrieben u.a. durch: kulturelle und wissenschaftliche Interessen; gute Zeugnisnoten; religiöser Nonkonformismus; kognitive Werte; Ausdruck negativer Emotionen)
<i>unpopuläre, einfältige Introvertierte</i> (beschrieben u.a. durch: sozial unreif; unbeliebt beim anderen Geschlecht; musisch interessiert; geringe kognitive Komplexität; durchschnittliche Noten)
Beispiele für männliche Subgruppen
<i>traditionelle, wissenschaftlich orientierte Führer</i> (beschrieben u.a. durch: gute Noten; naturwissenschaftliche Interessen;

religiöser Konformismus; Engagement in Schüler- und Studentenvertretungen; sozial eher introvertiert)

unabhängige Analytiker

(beschrieben u.a. durch: wissenschaftliche Interessen; antiautoritäre Erziehung; langfristige Zielsetzung; kognitiv komplex; Drogenerfahrung)

„Bauernjungen“

(beschrieben u.a. durch: geringer sozioökonomischer Status; geringer Radikalismus; landwirtschaftliches Studieninteresse; kurzfristige Zielorientierung; Schulwechsler)

Aus eignungsdiagnostischer Perspektive unterscheidet sich die Subgruppenmethode erheblich von den zuvor beschriebenen Skalierungsverfahren. Das individuelle Testergebnis ist kein Wert auf einer kontinuierlichen Skala (Score), sondern die Einordnung des Probanden in eine festgelegte Typologie anhand der Ähnlichkeit zu einer Referenzgruppe. Diese Information ist eignungsdiagnostisch wertlos, solange keine Daten zur differentiellen Eignung dieser Gruppe für unterschiedliche Positionen vorliegen. Sind solche Daten allerdings erhoben worden oder können zumindest durch anforderungsanalytisch begründete Hypothesen angenähert werden, können mit einem typologischen Verfahren mehrere Kriterien simultan berücksichtigt werden (Hein & Wesley, 1994), so daß sich die Subgruppenmethode nicht nur für Auswahl-, sondern auch für Plazierungsentscheidungen (Auswahl zwischen mehreren Positionen) und Personalentwicklungsmaßnahmen sowie zur Berufsberatung eignet.

Das Subgrouping-Konzept ist eher theoretisch orientiert. Praktische Anwendungen erfordern Zusatzanalysen.

3.3 Zusammenfassung und Bewertung biographischer Fragebogen

In Tabelle 5 sind noch einmal einige kennzeichnende Merkmale der vier wichtigsten Ansätze zur Konstruktion biographischer Fragebogen zusammengestellt.

Vergleich der wichtigsten Konstruktionsprinzipien

Tabelle 5:

Merkmale unterschiedlicher Konstruktionsprinzipien für biographische Fragebogen

	empirisch	deduktiv	induktiv	Subgrouping
konzepti- onelles Prinzip:	<ul style="list-style-type: none"> • Selektion und Gewichtung einzelner Items oder Antwortalternativen gemäß ihrer Validität bzgl. eines Erfolgskriteriums 	<ul style="list-style-type: none"> • theoriegeleitete oder anforderungsanalytisch fundierte Itemgenerierung und Skalenbildung vor Erhebung von Validitätsdaten 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung homogener Subskalen auf der Grundlage von Inter-Item-Korrelationen (kein Außenkriterium) 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifizierung homogener Gruppen von Personen anhand empirisch vorgefundener Antwortmuster
methodisches Prinzip:	<ul style="list-style-type: none"> • Regressionsanalyse 	<ul style="list-style-type: none"> • bei Skalenbildung keines (später Überprüfung auf testtheoretische Gütekriterien) 	<ul style="list-style-type: none"> • Faktorenanalyse 	<ul style="list-style-type: none"> • Clusteranalyse
Schwerpunkt der Zielsetzung:	<ul style="list-style-type: none"> • Kriteriumsvalidität 	<ul style="list-style-type: none"> • Inhaltsvalidität; Interpretierbarkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Konstruktvalidität; Homogenität (interne Konsistenz) 	<ul style="list-style-type: none"> • Typologisierung (Homogenität innerhalb, Heterogenität zwischen den Gruppen)
Testergebnis:	<ul style="list-style-type: none"> • vollstandardisiert erhobener Testwert 	<ul style="list-style-type: none"> • vollstandardisierte Gesamt- und/oder Teilskalenwerte 	<ul style="list-style-type: none"> • vollstandardisierte Gesamt- und/oder Teilskalenwerte 	<ul style="list-style-type: none"> • standardisierte Zuordnung von Personen zu Gruppen

Fortsetzung Tabelle 5

	empirisch	deduktiv	induktiv	Subgrouping
Vorteile:	<ul style="list-style-type: none"> • im spezifischen Bereich sehr gute Kriteriumsvalidität • geeignet zur Exploration unbekannter Situationen, Positionen 	<ul style="list-style-type: none"> • intuitiv unmittelbar zugängliche Ergebnisse • kein oder geringer Validitätsverlust bei Übertragung auf andere Situationen bzw. Replikation 	<ul style="list-style-type: none"> • erleichtert Interpretation bei Exploration unbekannter Situationen • homogene, abgrenzbare Konstrukte 	<ul style="list-style-type: none"> • bei Kenntnis der Anforderungen und Eignungsprognose für die Subgruppen auch für Platzierungsentscheidungen geeignet • theoretische Fundierung des biographischen Ansatzes möglich
Probleme:	<ul style="list-style-type: none"> • Ergebnisse situativ instabil (auf Stichprobe und Kriterium zugeschnitten) • schlecht interpretierbare Skalen • große Stichproben erforderlich • Kreuzvalidierung zwingend 	<ul style="list-style-type: none"> • subjektive Vorentscheidungen • ungeeignet bei schlecht definierten oder wenig erforschten Situationen • großer konzeptioneller Aufwand 	<ul style="list-style-type: none"> • Heterogenität biographischer Daten führt zu einer Vielzahl von Faktoren • Informationsverluste bei Verwendung von Faktorskalen 	<ul style="list-style-type: none"> • große Stichproben erforderlich • praktische Umsetzung erfordert umfangreiche zusätzliche Forschung

Die Validitätsunterschiede der verschiedenen Konstruktionsprinzipien sind gering.

Die *Kriteriumsvalidität* biographischer Fragebogen wurde bereits im Abschnitt zum empirischen Ansatz angesprochen. Die dort zitierten Ergebnisse beziehen sich auf Überblicksarbeiten, die aus den achtziger Jahren oder früher datieren und zum größten Teil die Validität empirisch skalierten Fragebogen widerspiegeln. In einer jüngeren Metaanalyse (Hough & Paullin, 1994) wurden systematisch empirischer, deduktiver und induktiver Ansatz einander gegenübergestellt⁴. Die Arbeit bezog sich ausschließlich auf Studien, in denen zumindest zwei Ansätze direkt miteinander verglichen wurden. Hough und Paullin fanden eine minimal höhere Validität des deduktiven Ansatzes gegenüber empirischen Skalen (Validitätsunterschied $[r_{\text{diff}}]: .01$) und des empirischen gegenüber dem induktiven Ansatz ($r_{\text{diff}} = .02$). Etwas größer ($r_{\text{diff}} = .05$) war der Vorsprung deduktiver Skalen im Vergleich zu induktiven Faktorskalen. Die Ergebnisse sind insbesondere dann verblüffend, wenn man sich vor Augen führt, daß das Hauptziel der empirischen Methode die Maximierung der Kriteriumsvalidität ist; sie entsprechen übrigens aber vollkommen Burischs (1984) Befunden zu Persönlichkeitstests. Offenbar funktionieren zumindest deduktiv konstruierte Skalen, gemessen an diesem Kriterium, wenigstens genauso gut. Angesichts der angesprochenen Probleme des empirischen Ansatzes spricht somit nur wenig für dessen Anwendung in einigermaßen explorierten Feldern, und tatsächlich findet der reine, „blinde“ Empirizismus in der veröffentlichten Literatur der letzten Jahre kaum noch Unterstützung. Diese Entwicklung läßt sich, mit der gebotenen Vorsicht, durchaus als Paradigmenwechsel in der Erforschung biographischer Daten werten.

Etwas detaillierter mit methodischen und inhaltlichen Moderatoren der Validität biographischer Fragebogen setzt sich eine Metaanalyse von Bliesener (1992; 1995) auseinander. Bliesener fand eine mittlere Validität von $r =$

⁴ Die Qualität der Subgrouping-Methode läßt sich aus konzeptionellen Gründen kaum mit der anderer Verfahren vergleichen und wurde bislang auch wenig erforscht (für Ausnahmen siehe Hein & Wesley, 1994). Sie bleibt daher im folgenden ausgespart.

.30, ein Wert, der etwas unter dem früherer Zusammenfassungen liegt, was teilweise sicher dem Umstand zuzuschreiben ist, daß der Autor keine Korrekturen für Artefakte wie mangelnde Reliabilität oder Streuungseinschränkung vornahm. Die Untersuchung *methodischer* Moderatoren ergab im wesentlichen, daß konservativere Vorgehensweisen bei Konstruktion und Validierung zu niedrigeren Validitätsschätzungen führen. So sind die Korrelationen aus konkurrenten Erhebungen höher als in Längsschnittstudien, spezifisch entwickelte Itemschlüssel produzieren höhere Validitäten als die Verwendung genereller Standardschlüssel, und ähnliches gilt für die Kreuzvalidierung durch Aufspaltung der Stichprobe gegenüber der Verwendung eines zweiten, unabhängigen Sample. Die Ergänzung durch nicht-biographische Items führt zur Erhöhung der Validität. Diese Befunde ließen sich schon aufgrund von Plausibilitätsüberlegungen erwarten; größere Überraschungen ergab die Untersuchung *inhaltlicher* (situativer) Moderatoren. Ohne auf die absolute Höhe der Korrelationen einzugehen⁵, zeigt sich bspw. für weibliche Teilnehmer eine deutlich höhere Validität als bei männlichen Probanden. Noch unerwarteter ist Blieseners Befund, daß die „klassische“ Berufsgruppe in der biographischen Eignungsdiagnostik (Verkäufer) eher am unteren Ende der Validitätsskala steht und daß sich objektive Leistungskriterien besser prognostizieren lassen als Vorgesetztenbeurteilungen.

Abschließend sei noch auf zwei weitere Merkmale zur Beurteilung der Qualität biographischer Fragebogen eingegangen. In den wenigen vergleichenden Untersuchungen zur *Akzeptabilität* verschiedener Auswahlinstrumente schnitten biographische Fragebogen gegenüber anderen Tests in den USA etwas besser (Steiner & Gilliland, 1996), in Frankreich gleich (Steiner & Gilliland, 1996) und in Deutschland etwas schlechter (Marcus, 1999) ab. Alle Tests finden sich jedoch regelmäßig im Mittelfeld platziert, wobei an der Spitze der Akzeptanzskala Interviews und Arbeitsproben rangieren und am Ende, deutlich abgeschlagen, die Graphologie und ähnlich schwer nachvollziehbare Instrumente landen. Die größte Diskrepanz zwischen einzelnen Untersuchungen fand sich für die Einschätzung der Bewerbungsunterlagen, insbesondere des Lebenslaufs. Eine wachsende Zahl von Studien beschäftigt sich inzwischen mit der Tendenz zur *Verfälschung* (faking) biographischer Daten. Dabei zeigte sich bspw., daß die Einhaltung der ersten sechs Kriterien aus der in Abschnitt 3.1 vorgestellten Liste von Mael (1991) zur Reduzierung von Täuschungstendenzen (operationalisiert als Mittelwertsverschiebung) beiträgt (Becker & Colquitt, 1992). Das gleiche gilt für die explizite *Warnung*, daß die Antworten gegebenenfalls verifiziert bzw. durch eine Lügenskala überprüft werden, allerdings nur, sofern die Items durchschaubar sind (Kluger & Colella, 1993; siehe dort auch zum Effekt auf die *Varianz* von Items und Skalen). Es sei angefügt, daß nicht durchschaubare Fragen und empirisch gewichtete Itemschlüssel schon aufgrund logischer Überlegungen als relativ resistent gegenüber Faking gelten dürfen. Die oben zitierten Untersuchungen zeigen jedoch, daß auch für die in dieser Hinsicht als besonders anfällig geltenden deduktiven Skalen Strategien existieren, die zu einer erheblichen Reduzierung von Täuschungstendenzen beitragen.

Biographische Fragebogen sind die am stärksten formalisierte und wohl auch am intensivsten erforschte Methode zur Erhebung biographischer Daten, deren wohldokumentierte Effektivität in der psychologischen Eignungsdiagnostik den relativ breiten Raum rechtfertigt, den ihre Darstellung in diesem Kapitel einnimmt. Wir werden im folgenden Abschnitt jedoch u.a. sehen, daß sich biographische Inhalte auch im mündlichen Gespräch so erheben lassen, daß dadurch Aussagen von hoher prognostischer Validität ermöglicht werden.

Insgesamt zählen biographische Fragebogen zu den validesten Instrumenten der Eignungsdiagnostik, wobei eine Reihe von Moderatorvariablen zu beachten ist.

Bewerber schätzen biographische Instrumente sehr unterschiedlich, im Mittel eher neutral ein.

Es existieren Methoden, mit denen sich die Verfälschung biographischer Angaben reduzieren läßt.

⁵ Die berichteten Werte sind um den Einfluß methodischer Moderatoren bereinigt, d.h. nach *unten* korrigiert. Wir werden auf diese etwas ungewöhnliche und methodisch nicht unumstrittene Praxis hier nicht näher eingehen.

Das Einstellungsinterview bietet Gelegenheit zum Austausch bewerbungsrelevanter person-, arbeits- und organisationsbezogener Information.

Das Interview kann in verschiedenen Phasen des Auswahlprozesses eingesetzt werden.

4 Das Interview

4.1. Definition und Zwecksetzung

Unter einem Interview als Methode der Personalauswahl ist eine Gesprächssituation zwischen zwei oder mehreren Personen – Repräsentanten der auswählenden Organisation einerseits und Stellenbewerber andererseits – zu verstehen, die Gelegenheit zum Austausch bewerbungsrelevanter person-, arbeits- und organisationsbezogener Information bietet und damit als Grundlage für Auswahlentscheidungen seitens der Organisation und der Organisationswahl seitens der Bewerber dient. Im Regelfall handelt es sich um eine direkte, unreduzierte, also vis-à-vis-Interaktion, aber auch ein Telefongespräch kann den Charakter eines Auswahlgesprächs haben. Demgegenüber kommt einer Befragung in schriftlicher Form, auch wenn sie über elektronische Medien ohne Zeitverzug durchgeführt wird, nicht die Eigenheit eines persönlichen Gesprächs zu, weshalb wir sie hier nicht dem Begriff Interview zurechnen wollen. Wir sehen die Bezeichnungen Interview, Einstellungsinterview, Auswahl- und Vorstellungsgespräch hier als annähernde Synonyme an, wobei gewisse Akzente darin liegen mögen, von einem Interview oder Einstellungsinterview dann zu sprechen, wenn das Verfahren durch eine Systematik gekennzeichnet ist, während von Vorstellungsgespräch eher dann die Rede ist, wenn die Seite des Bewerbers betont wird.

Ebenso wie andere Auswahlverfahren dient das Interview dem Stellenanbieter als Quelle der Information über Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Interessen und andere personbezogene Information über die Kandidaten. Es wird teilweise zur Vorselektion eingesetzt, um überhaupt erst formelle Bewerbungen einzuleiten, als frühe Stufe eines Auswahlprozesses, innerhalb dessen weitere, häufig aufwendigere Schritte folgen, als integrierter Teil eines umfangreicheren Verfahrens (z. B. eines Assessment Centers) oder auch als einzige Methode der Eindrucksbildung und Entscheidungsfindung.

Der Durchführungsmodus von Einstellungsinterviews reicht von der völlig freien Gesprächsform über teilstrukturierte bis zu vollstrukturierten Varianten mit standardisierten Abläufen und Fragestellungen. Die gestellten Fragen beziehen sich insbesondere auf Berufserfahrung und Berufsausbildung, auf Aspekte des Lebenslaufs und deren subjektive Verarbeitung, gelegentlich auch auf persönliche Bereiche wie den des familiären Hintergrunds. In erweiterten Gesprächsformen sind auch arbeitsprobenartige Komponenten wie kleine Rollenspiele oder Präsentationen integriert. Das Interview stellt damit ein Auswahlverfahren dar, das potentiell alle drei in diesem Band vorgestellten Zugangsweisen der Eignungsdiagnostik repräsentiert – den eigenschaftsorientierten, den simulationsorientierten und den biographieorientierten Ansatz. Die Antworten des Bewerbers wie auch weitere Eindrücke aus dem Gesprächsverlauf, beispielsweise nonverbales Verhalten betreffend, werden traditionell zu einem „klinischen“ Urteil – in intuitiver Kombination und Gewichtung –, bei neueren Interviewformen auch nach einem vorgegebenen Algorithmus zusammengefaßt.

4.2 Verbreitung und Akzeptanz

Einstellungsinterviews sind nach der Auswertung der Bewerbungsunterlagen die verbreitetste Methode der Personalauswahl; dies gilt für deutsche Unternehmen ebenso wie für Firmen in anderen europäischen Ländern (Schuler et al., 1993). Das Gespräch als eignungsdiagnostische Methode genießt hohe Wertschätzung nicht nur seitens der Verwender, sondern auch von seiten der Bewerber. Beide sehen das Gespräch als taugliche – also valide – Methode an, sich ein Bild vom Gegenüber zu machen und relevante Information als Entscheidungsgrundlage zu gewinnen. Beide schätzen an der Gesprächssituation die Möglichkeit des direkten persönlichen Austauschs und halten die dabei zu gewinnenden Hinweise für glaubhafter als die aus schrift-

lich übermittelter Information. Interviewer nutzen darüber hinaus Auswahlgespräche als Gelegenheit zur Öffentlichkeitsarbeit (Anderson & Shackleton, 1993), Bewerber schätzen die Möglichkeiten der Situationskontrolle höher ein als bei anderen Auswahlverfahren und nutzen – soweit das Interview als transparentes Verfahren gedacht ist und über die Anforderungen informiert – die Situation als Gelegenheit, Feedback zu gewinnen, sowie als Grundlage ihrer Selbstselektion. Schließlich bietet das Interview als einziges Auswahlverfahren den Rahmen, Vereinbarungen über den weiteren Auswahlprozeß und über die Bedingungen der Zusammenarbeit zu treffen. Dementsprechend gehört das Interview nicht nur zu den von den Verwendern am besten bewerteten Verfahren (Schuler et al., 1993), sondern wird von den Bewerbern sogar vor allen anderen Auswahlmethoden präferiert (Fruhner, Schuler, Funke & Moser, 1991; Steiner & Gilliland, 1996).

4.3 Historische Entwicklung

Die Erforschung des Interviews als Methode der Personalauswahl umfaßt nun bald ein ganzes Jahrhundert. Im Jahre 1915 prüfte Walter Scott die Beurteilerübereinstimmung von Auswahlgesprächen und kam zu dem Ergebnis, daß sie sehr gering war; beispielsweise wurde von einem der beurteilenden Manager einer der 36 Bewerber auf den ersten, von einem anderen auf den 32. Rangplatz gesetzt (Scott, 1915). In der amerikanischen Versicherungsbranche waren diese Ergebnisse ein Impuls zur Entwicklung biographischer Fragebogen, die wenige Jahre später die Überlegenheit psychometrischer Prinzipien in der Diagnostik demonstrieren sollten (Goldsmith, 1922). In den darauffolgenden Jahrzehnten folgten weitere Studien, so daß der erste umfassende Überblick zu diesem Thema (Wagner, 1949) bereits 106 Arbeiten berücksichtigen konnte. Als mittlere Beurteilerübereinstimmung wurde $r = .57$ errechnet (sie lag höher für die Merkmale „Intelligenz“ und „Soziabilität“), als durchschnittliche Validität $r = .27$.

Die nächste große Übersicht wurde von Mayfield (1964) zusammengestellt. Sie konnte bereits von den „McGill Studies“ profitieren, einer Serie von Arbeiten zur Urteilsbildung und Entscheidungsfindung im Interview, die unter Leitung von Edward Webster an der McGill-Universität in den 50er und 60er Jahren durchgeführt wurden, desgleichen von der sozialpsychologischen Forschung zur Eindrucksbildung sowie der zur Frage der „klinischen versus statistischen“ Informationsintegration in der Diagnostik. Die wichtigsten von Mayfields Schlußfolgerungen können wie in Tabelle 6 zusammengefaßt werden:

Tabelle 6:

Schlußfolgerungen aus der Interviewforschung nach Mayfield (1964)

1. Interviews sind von befriedigender Wiederholungsreliabilität, aber von unbefriedigender Objektivität.
2. Interviewer verhalten sich relativ konsistent in ihren Interviews.
3. Die relevanten Gesprächsbereiche werden nicht vollständig abgedeckt.
4. Interviewer unterscheiden sich in ihrer Informationsverwertung.
5. Strukturierte Interviews weisen höhere Objektivität auf als unstrukturierte.
6. Die Ergebnisse verschiedener strukturierter Interviews weisen erhebliche Unterschiede auf.
7. Die Validität von Interviews ist gering.
8. Die Ergänzung valider Testinformation durch ein Interview führt meist nicht zu erhöhter, manchmal zu verringerter Validität.
9. Intelligenz scheint eher als andere Merkmale reliabel und valide eingeschätzt werden zu können.
10. Die Form der Frage beeinflusst die erhaltene Antwort.

Das Interview ist die verbreitetste und die am meisten geschätzte Methode der Personalauswahl.

Lange Zeit wurden nur unbefriedigende Ergebnisse für das Interview als Verfahren der Personalauswahl berichtet.

Die empirische Interviewforschung konnte eine Vielzahl von Ursachen für die Unzulänglichkeit herkömmlicher Auswahlgespräche finden.

Die Person des Interviewers ist wichtig.

Methodische Weiterentwicklungen führten zu einer wesentlichen Verbesserung der prognostischen Validität.

11. Die Einstellung des Interviewers beeinflusst seine Interpretation der Antwort.
12. Im unstrukturierten Interview spricht der Interviewer mehr als der Interviewte.
13. Negative Information hat stärkeren Einfluß als positive.
14. Im unstrukturierten Interview treffen Interviewer ihre Entscheidung zu einem sehr frühen Zeitpunkt.
15. Äußere Erscheinung, Gesichtsausdruck und Benehmen eines Bewerbers spielen wahrscheinlich eine größere Rolle als das, was er sagt.

Die Einsichten von Mayfield und anderen Eignungsdiagnostikern belebten die weitere Interviewforschung, verschafften sie doch Einblick in die Prozesse der Interaktion und Urteilsbildung im Auswahlgespräch und boten damit Ansatzpunkte für Weiterentwicklungen. Schmitt (1976) und andere Autoren schlugen „Modelle“ des Interviewprozesses vor, die Einflußgröße, Prozeßvariablen und Ergebnisse in plausible Zusammenhangsdarstellungen zu bringen suchten. Die Kausalitätsheuristiken dieser Zeit hatten allerdings noch nicht den Charakter heutiger Strukturgleichungsmodelle, die zur empirischen Prüfung des gesamten Gefüges an Annahmen aufgestellt werden. Eine gründliche Darstellung des Interviewprozesses in allen seinen Komponenten findet man beispielsweise bei Dipboye (1992).

Schmitt (1976) und insbesondere Arvey (1979) befaßten sich auch mit Rechtsproblemen und Fragen der Fairneß von Auswahlentscheidungen gegenüber ethnischen Gruppen, Behinderten, Frauen und älteren Personen. Damit wandte sich das Interesse auch der Reaktion der Bewerber auf Auswahl-situationen zu. Schmitt & Coyle (1976) fanden, daß die Entscheidung qualifizierter Bewerber, ein Einstellungsangebot anzunehmen oder abzulehnen, maßgeblich von der Person des Interviewers abhängt. Rynes, Heneman & Schwab (1980) stellten Untersuchungen zusammen, die solche Einflüsse auch für andere Charakteristika der Organisation und des Auswahlprozesses nachweisen. Schuler und Stehle (1983) schlugen mit dem Begriff „soziale Validität“ eine Sammelbezeichnung derjenigen Situationsmerkmale vor, von denen es abhängt, ob Personalauswahl-situationen von Bewerbern als akzeptable soziale Situationen erlebt werden. Als bedeutsam für das Einstellungsinterview sollte sich diese Arbeitsrichtung insofern erweisen, als das Gespräch sich unter allen eignungsdiagnostischen Verfahren als dasjenige herausstellte, das am ehesten in der Lage ist, den Erwartungen der Bewerber zu entsprechen und positiv erlebt zu werden. Daraus resultierte ein Anstoß, der die Mühe lohnenswert erscheinen ließ, das Interview angesichts niedriger Validitätswerte weiterzuentwickeln, um sowohl den methodischen als auch den Akzeptanzanforderungen gerecht zu werden.

4.4 Methodische Verbesserungen

Für solche Weiterentwicklungen wurden verschiedene Ansatzpunkte gefunden, Interviews methodisch so zu verbessern, daß sie zu verlässlichen Auswahlinstrumenten werden. Dies ist nicht ohne methodischen Aufwand zu erreichen, ermöglicht aber Validitätswerte, die bis zur Höhe der besten sonstigen Auswahlverfahren reichen (Eder & Ferris, 1989). Vor allem Anforderungsbezug und Struktur haben sich als wirksame Moderatoren der Validität erwiesen. McDaniel, Whetzel, Schmidt, Hunter, Maurer und Russel (1986, publ. 1994) errechneten metaanalytisch Werte von $r = .30$ für anforderungsbezogene und $r = .21$ für traditionelle psychologische Interviews. Die Metaanalyse von Wiesner & Cronshaw (1988) resultierte in einem mittleren Validitätskoeffizienten von $r = .13$ für unstrukturierte und von $r = .40$ für strukturierte Interviews. Huffcutt und Arthur (1994) konnten 114 einzelne Studien reanalysieren, die sie in vier Grade der Strukturierung klassifizierten. Der Strukturierungsgrad zeigte einen starken Moderatoreffekt auf die Validität, die von $r = .20$ beim unstrukturierten Verfahren bis zu $r = .56$ beim höchststrukturierten Interview reichte.

Aus den Defiziten konventioneller Einstellungsgespräche und aus der Interviewforschung der siebziger und achtziger Jahre ließen sich Prinzipien und Maßnahmen ableiten, die eine substantielle Verbesserung des Interviews als Auswahlmethode erwarten lassen (Tabelle 7).

Tabelle 7:

Maßnahmen zur methodischen Verbesserung des Interviews (nach Schuler, 1989)

1. Anforderungsbezogene Gestaltung
2. Beschränkung auf diejenigen Merkmale, die nicht anderweitig zuverlässiger gesammelt werden können (z.B. Zeugnisnoten)
3. Durchführung in strukturierter bzw. (teil-) standardisierter Form
4. Verwendung geprüfter und verankerter Skalen
5. Empirische Prüfung (Itemanalyse, Validierung) von Einzelfragen
6. Bei geringem Standardisierungsgrad Einsatz mehrerer Interviewer
7. Integration von Verfahrenskomponenten aus dem Assessment Center
8. Trennung von Information und Entscheidung
9. Standardisierung der Gewichtungs- und Entscheidungsprozedur
10. Vorbereitung der Interviewer durch ein verfahrensbezogenes Training

Die in Tabelle 7 aufgeführten Maßnahmen sind als „technische Hilfe“ gleichzeitig geeignet, den großen – allerdings bislang nur unzureichend erforschten – Unterschieden in der Urteilskompetenz der Interviewer zu begegnen und auch bei schwächeren Interviewern ausreichende Ergebnisqualität sicherzustellen.

4.5 Komponenten der Interviewstruktur

Wenn von „strukturierten Interviews“ die Rede ist, so handelt es sich bei näherem Besehen keineswegs um eine homogene und eindeutig definierte Kategorie. Manche Autoren sprechen dann von strukturiert, wenn allen Kandidaten die gleichen Fragen in der gleichen Reihenfolge gestellt werden, andere verzichten auf eine dieser beiden Bestimmungen, dritte wieder ziehen die Art der Antwortverwertung oder Entscheidungsfindung als Definitionsgrößen heran. Campion, Palmer und Campion (1997) hatten bereits so viele Publikationen über die Effekte von Strukturierungsmaßnahmen zur Verfügung, daß sie 15 Strukturkomponenten, unterteilt in die Kategorien „Inhalt“ und „Bewertung“, zusammenstellen konnten, die sich tatsächlich oder mutmaßlich auf die Qualität des Interviews auswirken. Tabelle 8 gibt ihre Zusammenstellung der 15 Komponenten in ihrem Einfluß auf verschiedene Kennwerte der Reliabilität, der Validität und der Reaktion von Verwendern und Bewerbern wieder.

Trotz aller vorliegenden Daten darf nicht übersehen werden, daß manche Aussage, die aus der Auflistung der Tabelle 8 folgt, derzeit noch mehr der Plausibilität als generalisierbaren Belegen entspringt. Überdies ist das Zusammenwirken der verschiedenen Strukturierungsmaßnahmen noch weit davon entfernt, in allen Kombinationsmöglichkeiten geprüft worden zu sein. Gleichwohl kommt dieser Zusammenstellung hohe Anregungsfunktion für Forschung und Praxis zu. Campion et al. äußern jedenfalls die Überzeugung, jedes Interview könne dadurch gewinnen, daß zumindest einige der fünfzehn Komponenten genutzt würden. Einige Interviewmethoden, in denen dies realisiert ist, werden im nächsten Abschnitt vorgestellt.

Verschiedene Maßnahmen zur methodischen Verbesserung von Interviews sind umsetzbar.

„Strukturierung“ von Interviews kann aus einer Vielzahl von Einzelmaßnahmen bestehen.

Im Laufe der Zeit sind verschiedene konkurrierende Verfahrensformen strukturierter Interviews entstanden.

Biographische Interviewfragen sind vergangenheitsbezogen.

4.6 Typen strukturierter Interviews

Nachdem sich strukturierte Interviews der freien Gesprächsform hinsichtlich der Validität als grundsätzlich überlegen erwiesen haben, entstanden verschiedene konkurrierende Verfahrensformen. Einige davon konzentrieren sich ganz auf einen bestimmten Fragetypus, andere kombinieren unterschiedliche Arten von Fragen zu einem Interviewsystem. Im folgenden werden einige typische Vertreter beider Formen vorgestellt. Wir werden dabei sehen, daß eine wichtige Gemeinsamkeit mit dem Begriff „Struktur“ nicht gut erfaßt ist, aber gleichwohl eine große Rolle bei der methodischen Verbesserung des Interviews spielt.

Eines der erfolgsleitenden Prinzipien der Berufseignungsdiagnostik besteht in der Erkenntnis, daß Schlüsse über berufliche Qualifikation im großen und ganzen um so besser gelingen, je ähnlicher das geprüfte Verhalten dem Zielverhalten ist. „Der beste Prädiktor ist das Kriterium“ lautet ein altes Bonmot, das diesen Umstand auf die Spitze treibt. Während man in der eigenschaftsorientierten Diagnostik gewissermaßen die gebündelten Kräfte hinter dem Verhalten sucht, ist es in der simulationsorientierten Diagnostik die Verhaltensbeobachtung selbst, die Gewähr bieten soll, durch direkte Analogiebildung die Risiken eigenschaftsbezogener Spekulation zu vermeiden. Dieser Gedanke ist so neu nicht, spielte er doch in der Diagnostik der „Psychotechnik“ (Giese, 1924) schon eine große Rolle, bei der allerdings beide Prinzipien kombiniert wurden.

Der gleiche Grundsatz – möglichst große Ähnlichkeit zum Zielverhalten anzustreben – läßt sich auch beim biographieorientierten Diagnoseansatz verfolgen, indem man beispielsweise nicht nach der Geschwisterkonstellation fragt, um über relativ komplizierte (und häufig genug unbewiesene) gedankliche Konstruktionen Schlüsse über Kooperation und Durchsetzung im Berufsleben zu ziehen, sondern möglichst direkt das Verhalten in der Vergangenheit anspricht, um das es einem in der Zukunft geht. Für manche mag darin eine gewisse Entzauberung oder Banalisierung der Diagnostik liegen, aber die Erfolge geben dieser Vorgehensweise unzweifelhaft recht.

4.6.1 Das Behavior Description Interview

Vergangenes Verhalten, lautet der Grundsatz der biographieorientierten Diagnostik, ist der beste Prädiktor künftigen Verhaltens. Mit dem Behavior Description Interview (BDI) bzw. Patterned Behavior Description Interview (PBDI) wurde von Janz, Hellervik und Gilmore (1986) ein Verfahren zur Verfügung gestellt, das diesem Grundsatz klarer verpflichtet ist als alle publizierten Interviewverfahren davor. Viele später erarbeitete Verfahren orientieren sich an der Methode des BDI.

Ausgangspunkt der Fragen im BDI ist die Sammlung *kritischer Ereignisse* im Sinne der *Critical Incident Technique* von Flanagan (1954; vgl. Kapitel 3). Der Vorzug dieses Ausgangsmaterials ist, daß es sich um reale Ereignisse handelt, nicht um Meinungen oder andere unbelegte Äußerungen. Die Sammlung dieser Ereignisse in der gegebenen Organisation erhöht die Anpassung des Verfahrens an die dort gegebenen Bedingungen, nutzt das Wissen der Beschäftigten und erzielt gleichzeitig einen Partizipationseffekt. Critical Incidents können von Stelleninhabern, Vorgesetzten und auch von Kunden kommen, und wie zumeist, so ist auch in diesem Zusammenhang die Nutzung mehrerer Quellen einer einzelnen Informationsquelle vorzuziehen.

Critical Incidents beschreiben positives oder negatives Verhalten. Ein Beispiel für ein negatives Vorkommnis (Janz et al. 1986, S. 46) lautet folgendermaßen (eigene Übersetzung):

Zur Hauptverkehrszeit äußerte ein frustrierter Passagier, nachdem er endlich an den Check-in vorgerückt war, eine sarkastische Bemerkung über den Service der Fluglinie. Der Mitarbeiter am Schalter antwortete mit einer Beleidigung, was den Fluggast weiter aufbrachte. Kurz danach waren mehrere Passagiere und der Mitarbeiter in eine lautstarke Auseinandersetzung verwickelt.

Tabelle 8: Maßnahmen der Interviewstrukturierung und ihre Auswirkung auf Reliabilität, Validität und Verwendereaktionen (Campion et al., 1997, S. 657, eigene Übersetzung)

Inhalt	Reliabilität						Validität			Verwendereaktionen		
	Test-retest	Inter-rater	Kandid. Konsist.	Interaktion zw. Kandidaten	Interne Konsistenz	Beurteiler-übereinstimmung	Anforderungsbezug	Reduz. Defizienz	Reduz. Kontamination	Reduz. Benachteilig. best. Gruppen	Akzeptanz seitens Kandidaten	Akzeptanz seitens Interviewer
1. Anforderungsanalyse							+	+	+	+	+	+
2. Gleiche Fragen	+	+	+	+				+	+	+		
3. Verzicht auf Hilfen und Nachfragen	+	+	+	+				-	+	+	-	-
4. Bessere Fragen			+		+		+		+	+		+
5. Längere Interviews	+	+			+			+			-	-
6. Verzicht auf ergänzende Information	+	+						-	+	+	-	-
7. Keine Fragen der Kandidaten	+	+	+	+				-	+		-	-
Auswertung												
8. Beurteilung der einzelnen Antworten oder Verwendung von Einstufungsdimensionen	+	+			+			+	+			
9. Verankerte Einstufungsskalen	+	+				+	+	+	+	+		+
10. Detaillierte Aufzeichnungen	+	+				+	+	+	+	+		-
11. Mehrere Interviewer	+	+		+	+	+		+	+	+	-	
12. Gleiche Interviewer	+			+					+	-		
13. Kein Meinungsaustausch zw. Interviewern	+	-				-			+	+		-
14. Training	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
15. Statistische Prognose	+	+			+			+	+	+		

Anmerkungen: „+“ bedeutet positiver Effekt, „-“ bedeutet negativer Effekt.

Die kritischen Ereignisse werden zu 5 bis 10 Leistungsdimensionen gruppiert, die sich im wesentlichen durch Aufgabenbereiche ergeben. Zu jeder Dimension werden zumindest 10 bis 20 Ereignisse gesammelt, die gegebenenfalls um Items aus einer bereits bestehenden Sammlung ergänzt werden. Im Interview werden mehrere Fragen zu jeder dieser Leistungsdimensionen gestellt, die Antworten werden protokolliert. Ein Beispiel für eine Interviewfrage an einen Computerprogrammierer mit Folgefragen findet sich in Kasten 3.

Kasten 3:

Interviewfragen aus dem BDI (Janz et al. 1986, S. 134, eigene Übersetzung)

1. Berichten Sie über eines Ihrer Projekte, das erheblich zu spät zum Abschluß kam.
2. Was war das für ein Projekt?
3. Welches waren die größten Schwierigkeiten, denen Sie sich gegenübersehen?
4. Wie haben Sie versucht, diese Schwierigkeiten zu überwinden?
5. Was war das Ergebnis Ihrer Bemühungen?
6. Welche Auswirkung hatte die Verzögerung für denjenigen, der dieses Programm angefordert hatte?
7. Was haben Sie unternommen, um künftige Verzögerungen dieser Art zu verhindern?
8. Wie oft gerieten (Ihre) Projekte im letzten Jahr in Verzug?

Im Behavior Description Interview wird konkreten Sachverhalten gründlich nachgegangen, um die tatsächliche Handlungsweise des Bewerbers zu erfassen.

Das Beispiel in Kasten 3 zeigt, daß der Interviewer im BDI einem Sachverhalt gründlich nachgeht. Hierdurch wird zum einen angestrebt, sich ein konkretes Bild von der Handlungsweise des Bewerbers zu machen. Zum anderen wird dadurch verhindert, daß der Bewerber allgemeine Verhaltensregeln oder Lehrbuchwissen anstelle des eigenen Vorgehens äußert. Der Gefahr, sozial erwünschte Antworten anstelle realer Verhaltensschilderungen zu bekommen, kann also durch die konkreten Nachfragen entgegengewirkt werden. Gleichzeitig dürfte aus diesem Beispiel auch deutlich werden, daß die Formulierung der Fragen selbst und ebenso die Bewertung der Antworten intensive Kenntnis der Tätigkeit und ihrer Anforderungen voraussetzt.

4.6.2 Das situative Interview

Von Latham wurde ein Fragentypus vorgeschlagen, der heute weite Verbreitung gefunden hat, die situative Frage (Latham, Saari, Pursell & Campion, 1980). Ihre Gemeinsamkeit mit den biographischen Fragen des Behavior Description Interviews besteht in der Herkunft aus kritischen Ereignissen. Anders als im BDI werden allerdings die gesammelten Ereignisse nicht notwendigerweise zu Dimensionen zusammengefaßt, um dann den Stoff für Fragen zu ergeben, die ihrerseits häufig nur noch in lockerer Verbindung mit den kritischen Ereignissen stehen; situative Fragen werden demgegenüber so eng wie möglich an die kritischen Ereignisse angelehnt. Anstelle des – positiven oder negativen – Ausgangs des Falls steht allerdings die Frage: „Was würden Sie in dieser Situation tun?“. Dies kennzeichnet den größten Unterschied zwischen den beiden Fragearten: die biographiebezogene Frage richtet sich auf die Vergangenheit, die situative auf die Zukunft; sie erfaßt gewissermaßen Verhaltensvorsätze oder zumindest kognizierte Verhaltensmöglichkeiten. Latham (1989) bezieht sich dabei ausdrücklich auf die Zielsetzungstheorie (Locke & Latham, 1984), die Intentionen oder Ziele als unmittelbare Vorläufer des Verhaltens einer Person ansieht. Ein weiterer wichtiger Unterschied ist, daß zur Bewertung der Antworten zu jeder Frage eine verhaltensverankerte Einstufungsskala konstruiert wird, die Verhaltensverankerungen an den Extrempunkten und am mittleren Wert aufweist. Ein Beispiel für eine situative Frage gibt Kasten 4.

Situative Interviewfragen sind zukunftsbezogen.

Den Kandidaten werden selbstverständlich die Antwortverankerungen nicht gezeigt, ebenso wird ihnen nicht mitgeteilt, welche Anforderungsdimension gegebenenfalls damit erfaßt wird. Soweit ein Bewerber eine Antwort gibt, deren Bewertung sich nicht eindeutig aus dem Bewertungsschlüssel ergibt, ist auch bei diesem Fragetyp die Kompetenz des Interviewers zur eigenständigen Beurteilung erforderlich.

Situative Interviews haben den Vorzug, Kandidaten über Anforderungen, insbesondere über möglicherweise auftretende Schwierigkeiten zu informieren. Sie werden von den Bewerbern geschätzt, wenn auch nicht in gleichem Maße wie frei geführte Gespräche (Latham & Finnegan, 1993), vermutlich aufgrund der verminderten Möglichkeit zur Situationskontrolle. Verschiedentlich durchgeführte Versuche, situative Interviews nicht in Gesprächsform, sondern via Bildschirm durchzuführen, verlieren dadurch alle von Bewerbern besonders gutgeheißenen Charakteristika von Vorstellungsgesprächen und gehören eigentlich in eine andere Kategorie von Auswahlinstrumenten.

Kasten 4:

Beispiel für eine situative Frage mit Antwortbewertung (aus Latham, 1989, S. 172, eigene Übersetzung)

Sie sind der Vorgesetzte von Lastwagenfahrern in Philadelphia. Ihr Kollege ist der Vorgesetzte von Lastwagenfahrern 800 Meilen entfernt in Atlanta. Sie haben beide den gleichen Chef. Ihr Gehalt und Bonus resultiert zu 100 % aus Ihren Kosten. Ihr Kollege benötigt dringend einen Ihrer Lastwagen. Wenn Sie nein sagen, bleiben Ihre Kosten niedrig, und Ihr Team wird in diesem Quartal wahrscheinlich den Goldenen Flügel gewinnen. Wenn Sie ja sagen, wird wahrscheinlich das Atlanta-Team diesen angesehenen Preis gewinnen, weil sie der Firma erheblichen Gewinn bringen. Ihr Chef predigt Kosten, Kosten, Kosten ebenso wie Kooperation mit den Kollegen. Ihr Chef hat keine Kontrolle über die Buchhalter, die die Schiedsrichter sind. Ihr Chef ist sehr wettbewerbsorientiert, er belohnt Sieger. Sie selbst sind genauso wettbewerbsorientiert, Sie sind ein Siegertyp! Was würden Sie tun?

Antwortprotokoll:

Bewertungsanleitung

- (1) Ich würde mich um den Preis bemühen. Ich würde meinem Kollegen die Umstände erklären und sein Verständnis dafür gewinnen.
- (3) Ich würde den Rat meines Vorgesetzten einholen.
- (5) Ich würde meinem Kollegen den Lastwagen leihen. Ich würde die Anerkennung meines Vorgesetzten wie meines Kollegen dafür gewinnen, daß ich meinen guten Abschluß dem ihren geopfert habe. Dann würde ich meinen Leuten den Sinn der Sache erklären.

Die Information der Kandidaten über Tätigkeitsanforderungen dient der Selbstselektion.

Situative Fragen lehnen sich eng an kritische Ereignisse an und erfassen kognizierte Verhaltensmöglichkeiten.

4.6.3 Das Multimodale Interview

Es wurden verschiedene Konzepte entwickelt, mehrere Fragenarten zu einer komplexeren Interviewform zu kombinieren. Pursell, Campion und Gaylord (1980) stellten eine Interviewstruktur vor, die neben situativen Fragen und Kenntnisfragen auch kleinere Arbeitsproben enthält. Dieses Interview eignet sich damit vor allem zur Auswahl berufserfahrener Bewerber. Das von Westhoff und Kluck (1994) entwickelte *Entscheidungsorientierte Gespräch* wur-

Kombination mehrerer Fragetypen im Multimodalen Interview

Acht Bestandteile kennzeichnen das Multimodale Interview.

Kombination der drei Ansätze in der Eignungsdiagnostik

de nicht speziell als Einstellungsinterview konzipiert, dürfte allerdings auch für diesen Zweck verwendbar sein. In Form eines Leitfadens gibt es Regeln für die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung sowie die schriftliche Darstellung der Gesprächsergebnisse in Gutachterform.

In unmittelbarer Reaktion auf die Defizite konventioneller Auswahlgespräche und als Versuch, die durch die Interviewforschung aufgezeigten Möglichkeiten der methodischen Verbesserung (s. Tabelle 7) umzusetzen, wurde das *Multimodale Interview (MMI)* konzipiert (Schuler, 1992). Es besteht aus einer relativ invarianten Abfolge von acht Gesprächskomponenten. Fünf dieser Komponenten dienen zur diagnostischen Urteilsbildung, also zur Bewertung der Antworten und des Verhaltens der Interviewten; die übrigen drei Gesprächskomponenten erfüllen vor allem die Funktion, dem Interaktionsprozeß einen natürlichen Gesprächsablauf zu geben sowie die Kandidaten über die Tätigkeitsanforderungen zu informieren. Einen Überblick über den Aufbau des *MMI* gibt Kasten 5.

Kasten 5:

Der Aufbau des Multimodalen Interviews (nach Schuler, 1992)

1. *Gesprächsbeginn.* Kurze informelle Unterhaltung. Bemühen um angenehme und offene Atmosphäre. Skizzieren des Verfahrensablaufs. Keine Beurteilung.
2. *Selbstvorstellung des Bewerbers.* Der Bewerber spricht einige Minuten über seinen persönlichen und beruflichen Hintergrund, seine derzeitige Situation und seine Erwartungen für die Zukunft. Sein Verhalten wird im Hinblick auf anforderungsbezogene Urteilsdimensionen eingestuft.
3. *Berufsorientierung und Organisationswahl.* Es werden standardisierte Fragen zu Berufswahl, Berufsinteressen, Organisationswahl und Bewerbung, bei berufserfahrenen Bewerbern auch zum Fachwissen gestellt. Die Antwortbewertung erfolgt auf verhaltensverankerten Skalen.
4. *Freier Gesprächsteil.* Der Interviewer stellt offene Fragen in Anknüpfung an Selbstvorstellung und Bewerbungsunterlagen. Die Bewertung erfolgt summarisch.
5. *Biographiebezogene Fragen.* Biographische (oder „Erfahrungs-“) Fragen werden aus Anforderungsanalysen dimensionsbezogen abgeleitet oder als validierte Fragen aus biographischen Fragebogen übernommen. Die Antworten werden auf verhaltensverankerten Einstufungsskalen beurteilt.
6. *Realistische Tätigkeitsinformationen.* Der Interviewer gibt dem Bewerber ausgewogene, bedarfsgerechte Information über Tätigkeit, Arbeitsplatz und Unternehmen. Überleitung zu situativen Fragen. Keine Beurteilung.
7. *Situative Fragen.* Auf critical incident-Basis konstruierte situative Fragen werden gestellt, die Antworten werden auf verhaltensverankerten Einstufungsskalen beurteilt.
8. *Gesprächsabschluß.* Fragen des Bewerbers werden beantwortet. Das weitere Vorgehen wird besprochen. Gegebenenfalls werden bereits Vereinbarungen getroffen.

Charakteristisch für den Aufbau des *MMI* ist, daß es sowohl dem Erfordernis der Verfahrensstandardisierung gerecht wird als auch durch die freien Gesprächsteile einen von Bewerbern bevorzugten natürlichen Gesprächsablauf und die Möglichkeit der Situationskontrolle durch die Bewerber zuläßt. In den verschiedenen Bewertungsteilen sind konstruktorientierte, simulationsorientierte und biographieorientierte diagnostische Ansätze repräsentiert; das *MMI* stellt damit gewissermaßen einen Mikrokosmos multimethodaler Eignungsdiagnostik dar. In der Gesprächskomponente „realistische Tätigkeitsinformation“ wird der Einsicht Rechnung getragen, daß eine Darstel-

lung von Tätigkeit und Organisation, die auch negative Seiten nicht verschweigt, der Selbstselektion dienlich ist und späteren Enttäuschungen sowie unerwünschter Fluktuation vorbeugt (Wanous, 1992); überdies ist sie ein Gebot der Fairneß gegenüber Bewerbern, von denen ihrerseits veridikale Information erwartet wird. Um zu verhindern, daß Interviewer während des Gesprächs ein frühes Globalurteil bilden, wird bei den meisten Gesprächsteilen jede Antwort unmittelbar bewertet, bei einigen auch eine summarische Einschätzung vorgenommen. Die Auswertung ergibt sich anschließend sowohl dimensionsbezogen als auch als Gesamtwert. Letzterer ist – gegebenenfalls in normierter Form – gewöhnlich die Grundlage einer Auswahlentscheidung, dimensionsbezogene Werte sind zumeist als Grundlage von Personalentwicklungsmaßnahmen vorzuziehen.

4.7 Empirische Evidenz

Die Zahl der für Interviews durchgeführten Validierungsstudien ist so groß, daß auch bereits eine ganze Reihe von Metaanalysen vorliegt. Ihre Ergebnisse sind nicht ganz einheitlich, was damit zusammenhängt, daß teilweise verschiedene Einzelstudien aufgenommen und unterschiedlich klassifiziert wurden. Die Einzelstudien wiederum beziehen sich auf unterschiedliche Bewerbergruppen und verwenden unterschiedliche Kriterien. Auch die Frage der angemessenen Korrektur der Validitätskoeffizienten wird nicht einheitlich beantwortet: Während viele Metaanalytiker, insbesondere jene aus der Schmidt/Hunter-Schule, Korrekturen bezüglich mangelnder Reliabilität des Kriteriums und Streuungseinschränkung im Prädiktor für selbstverständlich ansehen (und für konstruktbezogene Fragestellungen zusätzlich die Reliabilitätskorrektur des Prädiktors), ziehen andere – namentlich Bobko, Roth und Potosky (1999) und Schmitt, Rogers, Chan, Sheppard und Jennings (1997) – es vor, sich auch für metaanalytische Berechnungen am praktischen Gebrauch der eignungsdiagnostischen Verfahren zu orientieren und auf Korrekturen vollständig zu verzichten.

Welchen Einfluß Reliabilitäts- und Streuungskorrekturen haben, zeigt der Vergleich korrigierter Validitätskoeffizienten bei McDaniel et al. (1994) – $r = .44$ für strukturierte und $.33$ für unstrukturierte Verfahren – mit unkorrigierten Werten, die sich auf $r = .24$ und $.18$ belaufen. Bemerkenswerterweise hatten frühe Metaanalysen wie die von Hunter & Hunter (1984) für Interviews insgesamt eine korrigierte Validität von $r = .14$ mitgeteilt, was zum Boom der Bemühungen um Verfahrensverbesserungen beigetragen hat. Es könnte sein, daß mittlerweile auch das, was unter „unstrukturiertem Interview“ gemeint ist, validitätsfördernde Verbesserungen erfahren hat. Bei der bereits berichteten Metaanalyse von Huffcutt und Arthur (1994) – es wurden vier Stufen der Strukturierung unterschieden, was in $r = .20$ für die niedrigste und $r = .56$ für die höchste Strukturierungsstufe resultierte – handelt es sich ebenfalls um korrigierte Werte. Man tut jedenfalls gut daran, im Einzelfall zu prüfen, worauf sich Validitätsangaben beziehen.

Beim Vergleich verschiedener Fragetypen fanden Campion, Campion und Hudson (1994) in einer Einzelstudie für vergangenheitsbezogene (biographische) Fragen höhere Validität als für zukunftsbezogene, also situative ($r = .51$ gegenüber $.39$, korrigiert). Die prädiktive Validität des MMI-Gesamtwerts wurde in verschiedenen Einzelstudien bezogen auf Kriterien des Ausbildungs- und Berufserfolgs größtenteils zwischen $r = .30$ und $r = .50$ (unkorrigiert) errechnet (Schuler & Moser, 1995). Campion et al. (1994) errechneten für vergangenheitsbezogene Fragen inkrementelle Validität über zukunftsbezogene Fragen hinaus, nicht aber umgekehrt. Beide Fragetypen hatten inkrementelle Validität über einen Intelligenztest hinaus. Inkrementelle Validität gegenüber Intelligenztests wurde auch für das Multimodale Interview in bezug auf verschiedene Kriterien des Ausbildungserfolgs nachgewiesen (Schuler, Moser, Diemand & Funke, 1995). Schmidt und Hunter (1998) untersuchten 18 verschiedene diagnostische Verfahren und andere Datenquellen daraufhin, welche inkrementelle Validität sie über Intelligenztests hinaus zu-

Beim Multimodalen Interview wird verhindert, daß der Interviewer sich ein frühes Globalurteil über den Bewerber bildet.

Korrigierte und unkorrigierte Validitätsangaben unterscheiden sich erheblich.

Inkrementelle Validität

Konstruktvalidität

stande bringen. Neuen Ergebnissen zufolge liegen strukturierte Interviews gemeinsam mit Arbeitsproben an zweiter Stelle (Validitätsgewinn $r = .12$), übertroffen nur durch Integrity Tests mit $r = .14$. In Übereinstimmung damit halten Rindermann und Oubaid (1999) eine Kombination von Abiturnoten, Intelligenztests und MMI für den aussichtsreichsten Weg zur Auswahl von Studierenden durch die aufnehmenden Universitäten.

Bezüglich der Konstruktvalidität des Einstellungsinterviews waren Hunter und Hirsh (1987) noch auf Spekulationen angewiesen. Ihre Vermutung war, daß mit konventionellen Interviews soziale Kompetenzen erfaßt würden, mit strukturierten Interviews dagegen Intelligenz. Schuler und Funke (1989) zeigten demgegenüber, daß mittels des MMI mehrere psychologische Konstrukte, darunter soziale Kompetenz, psychische Stabilität und Leistungsmotivation, erfaßt werden können, wobei das Wesentliche ist, daß die Zielmerkmale nicht zwangsläufig mit der Interviewstruktur verbunden sind, sondern anforderungsgemäß bestimmbar sind. Huffcutt, Roth und McDaniel (1996) fanden metaanalytisch eine mittlere korrigierte Korrelation zwischen Interview und Intelligenz von $r = .40$ (unkorrigiert $.25$), wobei geringer strukturierte Interviews die höhere Korrelation mit dem Ergebnis von Intelligenztests aufwiesen als hochstrukturierte Verfahren. (Bei genauerem Besehen stellt sich allerdings heraus, daß eine große Teilstichprobe bei Huffcutt et al. aus einer MMI-Studie bestand – Schuler & Funke, 1989 –, deren Daten aus einem Verfahren stammten, das als zusätzliches Auswahlverfahren auf möglichst geringe Korrelation mit Intelligenz – und damit auf hohe inkrementelle Validität – angelegt war. Ohne diese Teilstichprobe wäre die Differenz zwischen hoch- und mittelhochstrukturierten Verfahren hinfällig.)

Salgado und Moscoso (in press) vergleichen metaanalytisch die Konstruktvalidität konventioneller und strukturierter verhaltensbezogener Interviews. Sie kommen zum Ergebnis, daß mit konventionellen Interviews Intelligenz, globale Persönlichkeitsmerkmale (u.a. Extraversion und Neurotizismus) sowie soziale Kompetenz erfaßt wird, während strukturierte Interviews vornehmlich Fachkenntnisse, Berufserfahrung und ebenfalls soziale Kompetenz messen (wobei letzteres wiederum vor allem auf die erwähnte MMI-Studie zurückgeht).

Ein letzter Blick im Zusammenhang mit der Konstruktvalidität von Einstellungsinterviews soll der Frage gelten, inwieweit deren Ergebnisse durch die Neigung zu sozial erwünschtem Antwortverhalten beeinflusst werden. Pennock und Shultz (in press) verglichen dahingehend die Werte aus einem *Patterned Behavior Description Interview* und einem situativen Interview mit den Scores eines gleichzeitig durchgeführten Social Desirability-Tests, des *Paulhus Balanced Inventory of Desirable Responding*. Das Ergebnis waren geringe Korrelationen für alle verglichenen Teilskalen. Für strukturierte Interviews bestätigt sich damit, was wir bei der Erörterung anderer Diagnoseverfahren schon feststellen konnten – daß die Neigung zu beschönigender Selbstdarstellung für gut konstruierte Auswahlverfahren eine geringere Gefahr darstellt als vielfach befürchtet.

Das Interview als Personalauswahlverfahren, läßt sich abschließend feststellen, konnte durch methodische Verbesserungen nicht nur in seiner psychometrischen Qualität verbessert werden, sondern es stellt eine ernstzunehmende Alternative zu anderen, teilweise weit aufwendigeren Verfahren der Personalauswahl dar. Mit der Zuordnung zu den biographieorientierten Verfahren der Eignungsdiagnostik wird strenggenommen nur der Teil des Interviews erfaßt, der sich auf Informationen aus der Vergangenheit des Bewerbers bezieht. Dies dürfte bei den meisten Auswahlgesprächen der überwiegende Teil sein. Fragen zu Einstellungen und Interessen können insoweit noch dem biographiebezogenen Ansatz zugerechnet werden, als sie Berufswahl und Bewerbungsgründe zum Gegenstand haben, die in der Vergangenheit liegen, auch wenn ihre Auswirkungen in die Gegenwart des Gesprächs reichen. Außerhalb dieses Rahmens liegen dagegen situative Fragen; wir können sie gewissermaßen als mentale Arbeitsproben ansehen und damit dem simulationsorientierten Ansatz der Diagnostik zurechnen.

Unabhängig davon müssen wir uns vor Augen halten, daß es sich bei der

Verfälschungstendenzen bei strukturierten Interviews sind relativ gering.

Kategorisierung „Konstrukt – Simulation – Biographie“ nur um eine idealtypische Einteilung handelt; de facto werden wir in den meisten Diagnoseverfahren eine Mischung dieser diagnostischen Ansätze vorfinden und eine Zuordnung nur schwerpunktgemäß vornehmen können.

Bei der Einteilung in konstruktorientierte, simulationsorientierte und biographieorientierte diagnostische Verfahren handelt es sich um eine idealtypische Kategorisierung.

Zusammenfassung

Neben dem simulations- und dem konstruktorientierten Ansatz läßt sich als drittes Prinzip der Eignungsdiagnostik der biographieorientierte Ansatz unterscheiden, der auf Schlüssen aus der Vergangenheit des Bewerbers auf dessen zukünftiges Verhalten im Beruf beruht. Idealtypische Verfahren dieser Kategorie sind insbesondere die Auswertung von Bewerbungsunterlagen und der biographische Fragebogen. Zu ersteren liegen bislang wenig positive Validitätshinweise vor, dennoch erscheinen sie als Instrument zur ersten Vorauswahl unverzichtbar. Als standardisiertes und wesentlich stärker formalisiertes Auswahlverfahren kann dagegen der biographische Fragebogen zu den Instrumenten der Eignungsdiagnostik mit gut bestätigter Validität gezählt werden. Während dieses Verfahren oftmals mit der Methode der empirischen Itemselektion gleichgesetzt wurde, hat sich inzwischen gezeigt, daß mittels rationaler (logischer) und induktiver (faktorenanalytischer) Methoden der Skalenbildung Schlüsse mit vergleichbarer kriteriumsbezogener aber ungleich höherer konstruktbezogener Validität möglich sind.

Ein Verfahren, das sich nicht so eindeutig dem biographieorientierten Ansatz der Eignungsdiagnostik zurechnen läßt wie die beiden erstgenannten Verfahren, ist das Interview. Zum überwiegenden Teil wird aber auch bei dieser Methode Information aus der Vergangenheit des Bewerbers gesammelt. Das Gespräch ist das verbreitetste und auch am meisten geschätzte Auswahlverfahren. Ausreichende psychometrische Qualität vermag es allerdings nur in anforderungsbezogener und strukturierter Form zustandezubringen. Unter den veröffentlichten und empirisch geprüften Varianten strukturierter Interviews haben vor allem Verfahren Verbreitung gefunden, die mit biographischen Fragen oder mit situativen Fragen arbeiten. Mit Verfahren, die mehrere verschiedene Komponenten zu einem Gesamtverfahren kombinieren, beispielsweise dem Multimodalen Interview, wird versucht, die Vorteile mehrerer, darunter auch unstrukturierter, Vorgehensweisen miteinander zu verbinden.

Zusammenfassung

Weiterführende Literatur

- Eder, R. & Ferris, G.R. (Eds.). (1989). *The employment interview: Theory, research, and practice*. Newbury Park, CA: Sage.
- Schuler, H., Farr, J.L. & Smith, M. (Eds.). (1993). *Personnel selection and assessment: Individual and organizational perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stokes, G.S., Mumford, M.D. & Owens, W.A. (Eds.). (1994). *Biodata handbook: Theory, research, and use of biographical information in selection and performance prediction*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Weiterführende Literatur

Literatur

Literatur

- Althoff, K. (1986). Zur Aussagekraft von Schulzeugnissen im Rahmen der Eignungsdiagnostik. *Psychologie und Praxis. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 30, 77-85.
- Anderson, N. & Shackleton, S. (1993). *Successful selection interviewing*. Oxford: Blackwell.
- Arvey, R.D. (1979). Unfair discrimination in the employment interview: Legal and psychological aspects. *Psychological Bulletin*, 86 (4), 736-765.
- Becker, T.E. & Colquitt, A.L. (1992). Potential versus actual faking of a biodata form: An analysis along several dimensions of item type. *Personnel Psychology*, 45, 389-406.
- Bliesener, T. (1992). Ist die Validität biographischer Daten ein methodisches Artefakt? Ergebnisse einer meta-analytischen Studie. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 36, 12-21.
- Bliesener, T. (1995). Methodological moderators in validating biographical data in personnel selection. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69, 107-120.
- Bobko, P., Roth, P.L. & Potosky, D. (1999). Derivation and Implications of a Meta-Analytic Matrix Incorporating Cognitive Ability, Alternative Predictors, and Job Performance. *Personnel Psychology*, 52, 561-589.
- Borkenau, P. (1991). Sind erste Eindrücke valide, und wenn ja, warum? In H. Schuler & U. Funke (Hrsg.), *Eignungsdiagnostik in Forschung und Praxis* (S. 252-255). Göttingen: Hogrefe/Verlag für Angewandte Psychologie.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Brown, B.K. & Campion, M.A. (1994). Biodata phenomenology: Recruiters' perceptions and use of biographical information in resume screening. *Journal of Applied Psychology*, 79, 897-908.
- Burisch, M. (1984). Approaches to personality inventory construction: A comparison of merits. *American Psychologist*, 39, 214-227.
- Bushnell, I.W.R. (1996). A comparison of the validity of handwriting analysis with that of the Cattell 16PF. *International Journal of Selection and Assessment*, 4, 12-17.
- Campion, M.A., Campion, J.E. & Hudson, J.P. (1994). Structured interviewing: A note on incremental validity and alternative question types. *Journal of Applied Psychology*, 79, 998-1002.
- Campion, M.A., Palmer, D.K. & Campion, J.E. (1997). A review of structure in the selection interview. *Personnel Psychology*, 50, 655-702.
- Devlin, S.E., Abrahams, N.M. & Edwards, J.E. (1992). Empirical keying of biographical data: Cross-validity as a function of scaling procedure and sample size. *Military Psychology*, 4, 119-136.
- Dipboye, R.L., (1992). *Selection Interviews: Process Perspectives*. Cincinnati, OH: South-Western Publishing Co.
- Driver, R.W., Buckley, M.R. & Frink, D.D. (1996). Should we write off graphology? *International Journal of Selection and Assessment*, 4, 78-86.
- Eder, R. & Ferris, G.R. (Eds.). (1989). *The employment interview: Theory, research, and practice*. Newbury Park, CA: Sage.
- England, G.W. (1971). *Development and use of weighted application blanks* (rev. ed.). Minneapolis, MN: Industrial Relations Center, University of Minnesota.
- Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 52, 327-358.
- Fruhner, R., Schuler, H., Funke, U. & Moser, K. (1991). Einige Determinanten der Bewertung von Personalauswahlverfahren. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 35, 170-178.
- Giese, F. (1924). Die Arbeitsprobe in der Psychodiagnostik. *Zeitschrift für Angewandte Psychologie*, 23, 3-4.
- Goldsmith, D.B. (1922). The use of the personal history blank as a salesmanship test. *Journal of Applied Psychology*, 6, 149-155.
- Hein, M. & Wesley, S. (1994). Scaling biodata through subgrouping. In G.S. Stokes, M.D. Mumford & W.A. Owens (Eds.), *Biodata handbook: Theory, re-*

- search, and use of biographical information in selection and performance prediction (pp. 171-196). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Hogan, J.B. (1994). Empirical keying of background data measures. In G.S. Stokes, M.D. Mumford & W.A. Owens (Eds.), *Biodata handbook: Theory, research, and use of biographical information in selection and performance prediction* (pp. 69-107). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Hollmann, H. & Reitzig, G. (1995). Referenzen und Dokumentenanalyse. In W. Sarges (Hrsg.), *Management-Diagnostik* (2. Aufl., S. 463-470). Göttingen: Hogrefe.
- Hough, L.M. & Paullin, C. (1994). Construct-oriented scale construction: The rational approach. In G.S. Stokes, M.D. Mumford & W.A. Owens (Eds.), *Biodata handbook: Theory, research, and use of biographical information in selection and performance prediction* (pp. 109-145). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Huffcutt, A.I. & Arthur Jr., W. (1994). Hunter and Hunter (1984) revisited: Interview validity for entry-level jobs. *Journal of Applied Psychology*, 79, 184-190.
- Huffcutt, A.I., Roth, P.L., & McDaniel, M.A. (1996). A meta-analytic investigation of cognitive ability in employment interview evaluations: Moderating characteristics and implications for incremental validity. *Journal of Applied Psychology*, 81, 459-474.
- Hunter, J.E. & Hirsch, H. (1987). Applications of meta-analysis. In C.L. Cooper & I.T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology 1987* (pp. 321-357). Chichester: Wiley.
- Hunter, J.E. & Hunter, R.F. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, 96, 72-98.
- Janz, T., Hellervik, L. & Gilmore, D.C. (1986). *Behavior Description Interviewing*. Newton, MA: Allyn & Bacon.
- Kennedy, E. (1988). Estimation of the squared cross-validity coefficient in the context of best subset regression. *Applied Psychological Measurement*, 12, 231-237.
- Kleinmann, M. & Seibt, H. (1990). Personalvorauswahl von Hochschulabsolventen: Derzeitiger Stand und Perspektiven. In M. Methner & A. Gebert (Hrsg.), *Psychologen gestalten die Zukunft: Anforderungen und Perspektiven* (S. 292-304). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Kluger, A.N. & Colella, A. (1993). Beyond the mean bias: The effect of warning against faking on biodata item variances. *Personnel Psychology*, 46, 761-780.
- Knoblauch, R. (1990). Die Auswahl von Außendienstmitarbeitern in der pharmazeutischen Industrie mit Hilfe eines biographischen Fragebogens. In H. Schuler & W. Stehle (Hrsg.), *Biographische Fragebogen als Methode der Personalauswahl* (2. Aufl., S. 91-113). Göttingen: Hogrefe/Verlag für Angewandte Psychologie.
- Latham, G.P. (1989). The Reliability, Validity, and Practicability of the Situational Interview. In R.W. Eder & G.R. Ferris (Eds.), *The Employment Interview: Theory, research, and practice* (pp.169-182). Newbury Park, CA: Sage.
- Latham, G.P. & Finnegan, B.J. (1993). Perceived practicality of unstructured, patterned, and situational interviews. In H. Schuler, J.L. Farr & M. Smith (Eds.), *Personnel selection and assessment: Individual and organizational perspectives* (pp. 41-55). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Latham, G.P., Saari, L.M., Pursell, E.D. & Campion, M.A. (1980). The situational interview. *Journal of Applied Psychology*, 65, 422-427.
- Lefkowitz, J., Gebbia, M.I., Balsam, T. & Dunn, L. (1999). Dimensions of biodata items and their relationships to item validity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 331-350.
- Lévy-Leboyer, C. (1994). Selection and assessment in Europe. In H.C. Triandis, M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 4, 2nd ed., pp. 173-190). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (1984). *Goal setting: A motivational technique that works*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Fortsetzung Literatur

Fortsetzung Literatur

- Machwirth, U., Schuler, H. & Moser, K. (1996). Entscheidungsprozesse bei der Analyse von Bewerbungsunterlagen. *Diagnostica*, 42, 220-241.
- Mael, F.A. (1991). A conceptual rationale for the domain and attributes of biodata items. *Personnel Psychology*, 44, 763-792.
- Mael, F.A. & Hirsch, A.C. (1993). Rainforest empiricism and quasi-rationality: Two approaches to objective biodata. *Personnel Psychology*, 46, 719-738.
- Marcus, B. (1999). *Attitudes toward personnel selection methods: A partial replication and extension in a German sample* (Manuscript submitted for publication). Stuttgart: University of Hohenheim.
- Marlowe, C.M., Schneider, S.L. & Nelson, C.E. (1996). Gender and attractiveness biases in hiring decisions: Are more experienced managers less biased? *Journal of Applied Psychology*, 81, 11-21.
- Mayfield, E.C. (1964). The selection interview: A re-evaluation of published research. *Personnel Psychology*, 17, 239-260.
- McDaniel, M.A., Whetzel, D.L., Schmidt, F.O., Hunter, J.E., Maurer, S. & Russel, J. (1994). The validity of employment interviews: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychologie*, 79, 599- 602 (unpublished manuscript 1986).
- Mell, H. (1988). *Bewerbung auf dem Prüfstand*. Stuttgart: Schäffer.
- Mitchell, T.W. & Klimoski, R.J. (1986). Estimating the validity of cross-validity estimation. *Journal of Applied Psychology*, 71, 311-317.
- Mumford, M.D., Costanza, D.P., Connelly, M.S. & Johnson, J.F. (1996). Item generation procedures and background data scales: Implications for construct and criterion-related validity. *Personnel Psychology*, 49, 361-398.
- Mumford, M.D. & Owens, W.A. (1987). Methodology review: Principles, procedures, and findings in the application of background data measures. *Applied psychological Measurement*, 11, 1-31.
- Mumford, M.D., Reiter-Palmon, R. & Snell, A.F. (1994). Background data and development: Structural issues in the application of life history measures. In G.S. Stokes, M.D. Mumford & W.A. Owens (Eds.), *Biodata handbook: Theory, research, and use of biographical information in selection and performance prediction* (pp. 555-581). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Neter, E. & Ben-Shakhar, G. (1989). The predictive validity of graphological inferences: A meta-analytic approach. *Personality and Individual Differences*, 10, 737-745.
- Owens, W.A. (1976). Background data. In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (1st ed., pp. 609-644). Chicago: Rand McNally.
- Owens, W.A. & Schoenfeldt, L.F. (1979). Toward a classification of persons [monograph]. *Journal of Applied Psychology*, 64, 569-607.
- Pennock, R.P. & Shultz, K.S. (in press). Fakeability of structured selection interviews: A comparison of situational and past behavior formats. *International Journal of Selection and Assessment*.
- Pursell, E.D., Campion, M.A. & Gaylord, S.R. (1980). Structured interviewing: Avoiding selection problems. *Personnel Journal*, 11, 907-912.
- Quiñones, M.A., Ford, J.K. & Teachout, M.S. (1995). The relationship between work experience and job performance: A conceptual and meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 48, 887-910.
- Rindermann, H. & Oubaid, V. (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20, 172-191.
- Roth, P.L., BeVier, C.A., Switzer, F.S. & Schippmann, J.S. (1996). Meta-analyzing the relationship between grades and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 81, 548-556.
- Rothstein, H.R., Schmidt, F.L., Erwin, F.W., Owens, W.A. & Sparks, C.P. (1990). Biographical data in employment selection: Can validities be made generalizable? *Journal of Applied Psychology*, 75, 175-184.
- Rynes, S.L., Heneman, H.G. & Schwab, D.P. (1980). Individual reactions to organizational recruiting: A review. *Personnel Psychology*, 33, 529-542.
- Salgado, J.F. & Moscoso, S. (in press). *Construct validity of employment interviews*.

- Schmidt, F.L. & Hunter, J.E. (1992). Development of a causal model of processes determining job performance. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 89-92.
- Schmidt, F.L. & Hunter, J.E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124, 262-274.
- Schmidt, F.L. & Rothstein, H.R. (1994). Application of validity generalization to biodata scales. In G.S. Stokes, M.D. Mumford & W.A. Owens (Eds.), *Biodata handbook: Theory, research, and use of biographical information in selection and performance prediction* (pp. 237-260). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Schmitt, N. (1976). Social and situational determinants of interview decisions: Implications for the employment interview. *Personnel Psychology*, 29, 79-101.
- Schmitt, N. & Coyle, B.W. (1976). Applicant decisions in the employment interview. *Journal of Applied Psychology*, 61, 184-192.
- Schmitt, N., Rogers, W., Chan, D., Sheppard, L. & Jennings, D. (1997). Adverse impact and predictive efficiency using various predictor combinations. *Journal of Applied Psychology*, 82, 719-730.
- Schuler, H. (1989). Interviews. In S. Greif, H. Holling & N. Nicholson (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 260-265). München: Psychologie Verlags Union.
- Schuler, H. (1992). Das Multimodale Einstellungsinterview. *Diagnostica*, 38, 281-300.
- Schuler, H. (1998a). *Psychologische Personalauswahl: Einführung in die Berufseignungsdiagnostik* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe/Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schuler, H. (1998b). Noten und Studien- und Berufserfolg. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 370-374). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schuler, H. & Berger, W. (1979). Physische Attraktivität als Determinante von Beurteilung und Einstellungsempfehlung. *Psychologie und Praxis*, 23, 59-70.
- Schuler, H., Frier, D. & Kauffmann, M. (1993). *Personalauswahl im europäischen Vergleich*. Göttingen: Hogrefe/Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schuler, H. & Funke, U. (1989). The interview as a multimodal procedure. In R.W. Eder & G.R. Ferris (Eds.), *The employment interview: Theory, research, and practice* (pp. 183-192). Newbury Park: Sage.
- Schuler, H. & Moser, K., (1995). Die Validität des Multimodalen Interviews. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 39, 2-12.
- Schuler, H., Moser, K., Diemand, A. & Funke, U. (1995). Validität eines Einstellungsinterviews zur Prognose des Ausbildungserfolgs. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 9, 45-54.
- Schuler, H. & Stehle, W. (1983). Neuere Entwicklungen des Assessment-Center-Ansatzes – beurteilt unter dem Aspekt der sozialen Validität. *Psychologie und Praxis. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 27, 33-44.
- Scott, W.D. (1915). Scientific selection of salesmen. *Advertising and Selling Magazine*, 5, 5-6.
- Stehle, W. (1990). Personalauswahl mittels biographischer Fragebogen. In H. Schuler & W. Stehle (Hrsg.), *Biographische Fragebogen als Methode der Personalauswahl* (2. Aufl., S. 17-57). Stuttgart: Hogrefe/Verlag für Angewandte Psychologie.
- Steiner, D.D. & Gilliland, S.W. (1996). Fairness reactions to personnel selection techniques in France and the United States. *Journal of Applied Psychology*, 81, 134-141.
- Stokes, G.S. (1994). Introduction and history. In G.S. Stokes, M.D. Mumford & W.A. Owens (Eds.), *Biodata handbook: Theory, research, and use of biographical information in selection and performance prediction* (pp. xv-xix). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Wagner, R. (1949). The employment interview: A critical review. *Personnel Psychology*, 2, 17-46.
- Wanous, J.P. (1992). *Organizational entry: Recruitment, selection, orientation, and socialization*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Fortsetzung Literatur

Fortsetzung Literatur

- Westhoff, K. & Kluck, M.-L. (1994). *Psychologische Gutachten schreiben und beurteilen* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Weuster, A. (1994). *Personalauswahl und Personalbeurteilung mit Arbeitszeugnissen*. Göttingen: Hogrefe/Verlag für Angewandte Psychologie.
- Wiesner, W.H. & Cronshaw, S.F. (1988). A meta-analytic investigation of the impact of interview format and degree of structure on the validity of the employment interview. *Journal of Occupational Psychology*, 61, 275-290.

Teil III: Personalentwicklung

Der zweite Kernbereich der Personalpsychologie neben der Personalauswahl ist die *Personalentwicklung*. Was mit Personalentwicklung gemeint ist, geht in der Regel über den Bereich von Bildungs- und Trainingsmaßnahmen hinaus; in vielen Unternehmen wird mit „Personalentwicklung“ sogar eine Abteilung oder vergleichbare Organisationseinheit bezeichnet, deren Aufgaben ähnlich umfassend sind wie der Themenbereich dieses Lehrbuchs. Auch in der Fachliteratur erfährt der Begriff „Personalentwicklung“ eine Ausweitung: Während Neuberger (1991) neben den Aspekt der (Weiter-)Bildung, dem Entwickeln von Personen, den Anpassungs- oder Sozialisationsaspekt – „aus Personen Personal machen“ – stellt, gehören für Sonntag (1999) zur „Entwicklung und Förderung von Human Ressourcen“ alle Arten der berufstätigkeitsbezogenen Förderung mitsamt ihren entwicklungs-, differential-, sozial- und lernpsychologischen Grundlagen, Eignungsdiagnostik und Potentialbeurteilung sowie die Bewältigung von Streß, ergänzt durch Evaluation und Transfer dieser Maßnahmen – insgesamt fast ein Bereich wie der mit „Personalpsychologie“ umrissene.

Am exzessiven Gebrauch des Terminus „Personalentwicklung“ wird deutlich, daß ein Begriff wie „Personalpsychologie“ bisher gefehlt hat. Die früher gebräuchliche Bezeichnung „Fort- und Weiterbildung“ ist jedenfalls zu eng geworden, zumal sie auch vorwiegend mit kognitivem Lernen assoziiert wird und den kräftig gewachsenen Bereich des Verhaltenslernens nicht deutlich genug repräsentiert. Auch mag die höhere Wertschätzung von Maßnahmen, die dazu beitragen, Personen zu „entwickeln“, zur Bevorzugung dieser Bezeichnung beigetragen haben.

In unserem Kontext ist Personalentwicklung ein wichtiges Teilgebiet der Personalpsychologie, aber eben nur ein Teilgebiet. Wir können es gleichsetzen mit tätigkeits-, berufs- und organisationsbezogenem Lernen bzw. mit Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Qualifikation (Holling & Liepmann, 1995). Hierzu gehört die Aus-, Fort- und Weiterbildung sowohl in bezug auf Fachwissen als auch auf die Förderung anforderungsentsprechenden Verhaltenslernens. Es gehört aber auch derjenige Bereich des berufsbezogenen Lernens dazu, der nicht immer die Form geplanter, überdachter und systematischer Programme hat, sondern zum Teil als „Lernen durch Osmose“ stattfindet – die Integration von Mitarbeitern in die Organisation, die Aufnahme von expliziten wie unausgesprochenen Regeln in das eigene Verhaltensrepertoire, die Hemmung unerwünschter Verhaltenstendenzen, die Entwicklung von Bindung oder Commitment, von Zugehörigkeitsgefühl und Loyalität, was sich in gemeinsamen Werthaltungen, Denkstilen etc. äußert.

Es findet aber keine einseitige Formung des Individuums nach dem Bilde der Organisation statt; vielmehr wird auch die Organisation durch ihre Mitglieder geformt. Beide Seiten der Prägung werden durch Selektionseffekte unterstützt, wie dies in der ASA-Theorie von Schneider (1987) trefflich beschrieben wird. So kommt es, daß intensive Personalentwicklung auch zur Organisationsentwicklung wird (und umgekehrt) und daß auf einem freien Arbeitsmarkt Organisationen und ihre Mitarbeiter „zusammenpassen“.

Während die Organisationswahl seitens der Bewerber schon im vorangehenden Kapitel über Personalmarketing erörtert worden ist, werden im folgenden Kapitel „Berufliche und organisationale Sozialisation“ Theorien der Berufswahl dargestellt. *Organisationale Sozialisation* wird nicht nur als allmähliche Anpassung beschrieben, die mehr oder weniger „von selbst“ vonstatten geht, sondern es werden auch Instrumente wie Mentorenprogramme und Karriereentwicklungssysteme vorgestellt, die einen gesteuerten Sozialisationsprozeß begünstigen. Die abschließende Besprechung von Berufslaufbahnen macht einsichtig, wie sozialer Wandel mit Veränderungen der Berufswelt Hand in Hand geht.

Kapitel 8

Kapitel 9

Die Erörterung von Verfahren der Personalentwicklung im engeren Sinne ist in die beiden Kapitel „Wissensorientierte“ und „Verhaltensorientierte Verfahren der Personalentwicklung“ gegliedert. Für die *wissensorientierten Verfahren* wird zunächst eine breite Palette lerntheoretischer Grundlagen angesprochen, bevor die Verfahren als solche dargestellt werden. Hierbei wird neueren, insbesondere computergestützten Methoden sowie komplexen Lehr- und Lernarrangements eine besondere Rolle eingeräumt.

Bei aller Hochschätzung des Verhaltenslernens wäre es verfehlt, den berufsbezogenen Wissenserwerb gering zu schätzen. Zwar mag es einseitig sein, bei der derzeitigen Wertschätzung lebenslangen Lernens primär an Wissenserwerb zu denken, aber gerade unsere Kenntnisbestände sind ja gemeint, wenn von der immer kürzer werdenden „Halbwertszeit des Wissens“ die Rede ist. Eignungsdiagnostisch betrachtet, spielt das Fachwissen insofern eine zusätzliche Rolle, als es sich als aussagestärker Indikator erwiesen hat (vgl. Kapitel 5). Soweit das Training kognitiver Fähigkeiten Aussicht auf Erfolg hat, könnte das bedeuten, daß der Erwerb berufsbezogenen Wissens nicht nur den Fachkenntnissen als solchen, sondern auch generelleren kognitiven Kompetenzen zugute kommt.

Kapitel 10

Will man kognitive Fähigkeiten, z. B. das Gedächtnis, trainieren, so übt man am besten an solchen Lerninhalten, die beruflich oder in anderen Lebensbereichen ohnehin benötigt werden. Gleiches gilt in mindestens gleichem Maße für das *Verhaltenstraining*. Wie Kapitel 10 zeigt, wurden hierfür eine ganze Reihe aussichtsreicher Ansätze entwickelt und geprüft. Besonders Interesse dürften heute zum einen Ansätze finden, welche die Steuerung der Lernprozesse weitgehend in die Hand des Lernenden geben, zum anderen solche, die auf die Entwicklung gruppenbezogenen Verhaltens wie Team- und Kooperationsfähigkeit ausgerichtet sind.

Je wirksamer die Maßnahmen der Personalentwicklung sind – gerade wenn, wie in Kapitel 10, in „Verhaltensmodifikation und Persönlichkeitsentwicklung“ die Zielgrößen personaler Förderung gesehen werden –, desto klarer sollte man sich die Frage der ethischen Rechtfertigung stellen. Die Vertretbarkeit eignungsdiagnostischer Verfahren der Personalauswahl wurde und wird immer wieder in Frage stellt, während Personalentwicklung vielfach als moralisch höherwertig angesehen wird. Demgegenüber läßt sich allerdings, wie an anderer Stelle ausgeführt (Schuler, 1989), argumentieren, gerade die Formung (Erziehung) von Menschen nach Maßstäben, die außerhalb ihrer selbst liegen, sei rechtfertigungsbedürftig, und zwar auch oder gerade dann, wenn die gewählte Rhetorik (Entwicklung bspw. von Flexibilität, Kreativität und Teamfähigkeit) von Forderungen des Zeitgeists gedeckt ist.

Kapitel 11

Das letzte Thema des nächsten Buchteils, Kapitel 11, ist die „Förderung von Innovationen“. Es scheint keinen einfachen und auch keinen Königsweg zur Förderung innovativen Verhaltens zu geben. Vielmehr ist es eine Mehrzahl von Maßnahmen an verschiedenen Ansatzpunkten – an der Person, am betrieblichen Kontext, an den Arbeitstechniken, den Tätigkeitsrollen, den Freiräumen und an Änderungen der Organisation –, die für sich genommen, in ihrem Zusammenwirken und dadurch, daß sie gemeinsam ein förderliches Klima erzeugen, Innovationen begünstigen. Wer bei Personalentwicklung bisher nur an Fortbildung oder an Verhaltenstraining gedacht hat, wird gerade durch das Thema Innovation eines besseren belehrt.

Literatur**Literatur**

- Holling, H. & Liepmann, D. (1995). Personalentwicklung. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (2. Aufl., S. 285-316). Bern: Huber.
- Neuberger, O. (Hrsg.). (1991). *Personalentwicklung*. Stuttgart: Enke.
- Schneider, B. (1987). The people make the place. *Personnel Psychology*, 40, 437-453.
- Schuler, H. (1989). Fragmente psychologischer Forschung zur Personalentwicklung. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 33, 3-11.
- Sonntag, Kh. (Hrsg.). (1999). *Personalentwicklung in Organisationen* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

8 Berufliche und organisationale Sozialisation

von Klaus Moser und Renate Schmook

Inhaltsübersicht

1 Einleitung	216
2 Zum Verhältnis von Berufstätigkeit und Persönlichkeit	217
3 Berufswahl	219
3.1 Berufliche Interessen	219
3.2 Theorien und Modelle der Berufswahl	221
3.2.1 Die Kongruenztheorie von Holland	221
3.2.2 Der alloktionstheoretische Ansatz	223
3.2.3 Der entwicklungstheoretische Ansatz	223
3.2.4 Entscheidungstheorien	224
3.3 Indikatoren erfolgreicher Berufswahl	225
4 Organisationale Sozialisation	225
4.1 Einarbeitung neuer Mitarbeiter	226
4.2 Organisationskultur	227
4.3 Mentorenprogramme	227
4.4 Karriereentwicklungssysteme	228
4.5 Indikatoren gelungener organisationaler Sozialisation	229
4.5.1 Organisationales Commitment	230
4.5.2 Fluktuation	230
5 Berufliche Laufbahnen und Übergänge	231
6 Diskussion	235
Zusammenfassung	236
Weiterführende Literatur	236
Literatur	236

1 Einleitung

In diesem Kapitel wird die Frage gestellt, mit welchen Sozialisationseffekten Menschen in der Berufswelt konfrontiert werden. Ausgangspunkt ist die Annahme, daß die Arbeitstätigkeit den Menschen nachhaltig prägen kann. Danach wird betrachtet, wie es zur Berufswahl kommt, welche Einflußfaktoren eine Rolle spielen und an welchen Kriterien eine erfolgreiche Berufswahl erkennbar ist. Im Anschluß werden exemplarisch Sozialisationseffekte in Organisationen näher untersucht. Einige Fragen hierzu lauten: Wie lernen Menschen, in welcher „Organisationskultur“ sie leben? Was kann getan werden, um neuen Mitarbeitern die Sozialisation zu erleichtern? Woran kann man erkennen, daß die Sozialisation gelungen bzw. mißlungen ist?

Zum Abschluß dieses Kapitels geht es um die Konsequenzen einer seit bereits mehreren Jahren immer deutlicher erkennbaren Entwicklung: Eine „lebenslange“ Beschäftigung beim gleichen Arbeitgeber wird zunehmend die Ausnahme. Laufbahnwechsel und gar Karrierebrüche sind keine Seltenheit mehr. (Kasten 1 schildert ein Beispiel, daß ein Karrierebruch auch ein glückliches Ende finden kann.) Somit werden wir fragen, welche verschiedenen Muster zu finden sind und mit welchen objektiven und subjektiven Karriereübergängen Menschen in Organisationen konfrontiert werden können.

Kasten 1:

Vom Fensterputzer zum Generaldirektor

Als K.P. Chertudi im Jahre 1967 im Alter von 24 Jahren ohne Englischkenntnisse das von separatistischen Kämpfen noch erschütterte Baskenland verließ, um sein berufliches Glück als examinierter Maschinenbauingenieur in den USA zu suchen, erahnte er seine künftige Entwicklung wohl kaum. Nach seiner Auswanderung verdingte er sich zunächst als Aushilfsarbeiter und wechselte seinen Aufenthaltsort so häufig wie die Jobs, für die er zwar allzeit überqualifiziert, jedoch stets unterbezahlt war.

Als er eines Tages eine Stellung als Fensterputzer in einer Zuckerfabrik annahm, endete seine Wanderung quer durch die Vereinigten Staaten. Den Arbeitsauftrag, die Fenster der Fabrikationshallen zu reinigen, erfüllte er sehr gut - zumindest, was die unteren Etagen anbelangte. Mangels Hilfsmittel gestaltete sich die Reinigung der äußeren Fenster in höheren Etagen jedoch recht schwierig; Chertudi konstruierte - mit dem Wissen eines fensterputzenden Diplomingenieurs - eine raffinierte Teleskopstange, mit der die Aufgabe schnell und sicher zu bewältigen war. Der Fabrikdirektor war beeindruckt und übertrug ihm die Stellung eines Leiters des Reinigungsteams. Da diese Aufgabe bald nicht mehr ausreichte, Chertudi ganztätig zu beschäftigen, wurde ihm das Zusammentragen von Prozeßdaten aus der laufenden Zuckerfabrikation übertragen, welche er dem Chefchemiker der Fabrik zu überbringen hatte. Chertudi lernte so permanent dazu und verstand von der Prozeßanalytik bald so viel, daß er bei der Pensionierung des Chemikers dessen Position einnahm. In der Folgezeit lernte er genug über die Zuckertechnologie, so daß er bald zum Assistenten des Fabrikdirektors berufen und nach dessen Ausscheiden sein Nachfolger wurde. Innerhalb von nicht ganz fünf Jahren gelang ihm dieser Aufstieg. Nach weiteren vier Jahren als Fabrikdirektor wurde er vom Präsidenten des Unternehmens zum „Vice President Operations“ bestellt und arbeitet seither als technischer Generaldirektor für „The Amalgamated Sugar Company“ in Ogden, Utah. In dieser Funktion trägt er die Gesamtverantwortung für den Produktionsprozeß, die F&E-Aktivitäten, die Investitionen und die ca. 2000 in der Produktion eingesetzten Mitarbeiter des zweitgrößten Zuckerkonzerns der USA - und spricht mittlerweile ziemlich gutes Englisch ... (Quelle: *Persönliche Mitteilung*)

2 Zum Verhältnis von Berufstätigkeit und Persönlichkeit

Verschiedene theoretische Ansätze postulieren, daß die Begegnung von Individuum und Arbeitswelt als Anpassungsprozeß betrachtet werden kann (z. B. Dawis & Lofquist, 1984; Nicholson, 1984). Dabei reagiert das Individuum nicht nur passiv, sondern kann auch zur Veränderung seiner Umgebung beitragen (z. B. Stephens, 1994). Im folgenden geht es um die Frage, auf welche Art die Berufstätigkeit die Persönlichkeit (Sozialisationshypothese) oder die Persönlichkeit die Berufstätigkeit (Selektionshypothese) beeinflusst. Wie später zu sehen sein wird, sind es auch diese grundsätzlichen Sichtweisen, die die Ausgangsbasis für verschiedene theoretische Ansätze zur Berufswahl bilden.

Nach der *Sozialisationshypothese* verändert die Ausübung einer Tätigkeit über eine gewisse Zeit hinweg unter bestimmten Bedingungen die Persönlichkeitseigenschaften der Stelleninhaber, während nach der *Selektionshypothese* die Merkmale einer Person die Auswahl des Berufes, der Arbeitstätigkeit und der Organisation sowie den Verbleib in diesen erklären (Schallberger, 1987; Moser, 1991). Heutzutage werden diese Hypothesen allerdings weniger als sich wechselseitig ausschließende alternative Erklärungsansätze gesehen, vielmehr wird ein Prozeß gegenseitiger Beeinflussung angenommen, d.h. sowohl die Persönlichkeit wirkt sich auf die Berufstätigkeit aus als auch die Berufstätigkeit auf die Persönlichkeit (vgl. z. B. Kohn & Schooler, 1983). Ohne eine gewisse Übereinstimmung zwischen Persönlichkeit und Arbeitstätigkeit dürfte es zu einer Auflösung oder zumindest zu einer Modifikation des Arbeitsverhältnisses kommen (Schallberger, 1987). Ist dagegen aufgrund von Selektionsprozessen eine grundsätzliche Passung vorhanden, so kann diese durch Sozialisation stabilisiert und optimiert werden (vgl. auch Kapitel 4). Ein solcher Prozeß setzt allerdings ein Mindestmaß an Auswahlmöglichkeiten für die Individuen voraus. Nur dann können sie bei fehlender Passung die Arbeitsbedingungen ändern, indem sie sich eine andere Tätigkeit suchen (Selektion). Sind jedoch z. B. aufgrund der ungünstigen Lage am Arbeitsmarkt kaum Auswahlmöglichkeiten vorhanden, so dürften arbeitsinduzierte Persönlichkeitsveränderungen an Bedeutung gewinnen, d.h. das Individuum bemüht sich um Anpassung, da die Möglichkeiten der Veränderung durch Arbeitsplatzwechsel beschränkt sind (Schallberger, 1987). Zusammenfassend kann man also davon ausgehen, daß mangelnde Übereinstimmung zwischen Person und Tätigkeit den Wunsch nach Veränderung weckt. Ob die Veränderung durch Sozialisation, durch Selektion (Arbeitsplatzwechsel) oder die Kombination beider Prozesse stattfindet, hängt von verschiedenen spezifischen Bedingungen wie z. B. der Arbeitsmarktlage ab (Semmer & Schallberger, 1996).

Der Einfluß der Berufstätigkeit auf die Persönlichkeit – oder wie es Meissner (1971) formulierte „the long arm of the job“ – war schon früh Gegenstand der Forschung. Beispielsweise zeigt sich, daß frühere Erfahrungen in der Familie und spätere Arbeitsbedingungen selten miteinander in Widerspruch stehen. So schätzen Menschen, die eine selbstbestimmte Tätigkeit ausüben, Selbstbestimmung auch für ihre Kinder als wichtig ein und erziehen sie entsprechend, was wiederum deren spätere Berufspräferenz und -wahl beeinflusst (vgl. Kohn, 1985). Außerdem zeigte eine große Zahl von Untersuchungen, daß die Entscheidung für eine berufliche Selbständigkeit häufiger ist, wenn bereits die Eltern selbständig sind (Moser, Batinic & Zempel, 1999). Insofern kann gesagt werden, daß die Sozialisation vor dem Beruf bereits zu einer vorweggenommenen Anpassung an die zukünftige Arbeit führt (Frese, 1983). Das heißt, bereits bei Arbeitseintritt vorhandene unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale in verschiedenen Berufsgruppen, die Selektionseffekte zu sein scheinen, können eventuell auch als vorweggenommene Sozialisationswirkungen interpretiert werden. Die Berufstätigkeit hat nicht nur vor und während der Ausübung eines Berufs einen Einfluß auf die Persönlichkeit, sondern auch noch auf die Zeit danach, nämlich während des Ruhestands. Eine

Die Begegnung von Individuum und Arbeitswelt kann als Anpassungsprozeß betrachtet werden.

Sozialisationshypothese: Die Ausübung einer Tätigkeit führt zu einer Veränderung von Persönlichkeitseigenschaften.

Selektionshypothese: Persönlichkeitseigenschaften sind für die Auswahl des Berufs verantwortlich.

Es findet eine gegenseitige Beeinflussung von Persönlichkeit und Berufstätigkeit statt.

Eine mangelnde Übereinstimmung zwischen Person und Tätigkeit führt zu Veränderungen.

Die Sozialisation vor dem Beruf bewirkt bereits eine vorweggenommene Anpassung an die zukünftige Arbeit.

Die Art der Berufstätigkeit wirkt sich auch auf die Zeit des Ruhestands aus.

Emotional-motivationaler Merkmalsbereich

Psychologische Kontrolldimensionen

Kognitiver Merkmalsbereich

In unterschiedlich anforderungsreichen Tätigkeiten finden sich Personen mit unterschiedlichem Ausmaß an Intelligenz.

Der Anforderungsreichtum einer Tätigkeit hat Einfluß auf die weitere Entwicklung der Intelligenz.

aktive Planung und Ausgestaltung dieser Zeit findet sich dann eher, wenn bereits während der Berufstätigkeit Handlungsspielräume vorhanden und Planungskompetenzen erforderlich waren (Abraham & Hoefelmayr-Fischer, 1982). Nur am Rande erwähnt sei in diesem Zusammenhang, daß neben diesen direkten und indirekten Einflüssen der *Arbeit* auf die Persönlichkeit auch sehr massive i.d.R. negative Einflüsse der „*Nicht-Arbeit*“, sprich: der Arbeitslosigkeit, auf das Befinden und Verhalten der Betroffenen zu beobachten sind (vgl. Kapitel 21).

Im Zusammenhang mit möglichen Einflüssen der Berufstätigkeit wurden Persönlichkeitsmerkmale folgender Bereiche untersucht (Hoff, 1994):

Emotional-motivationaler Merkmalsbereich. Gegenstand der Forschung waren hier sowohl einzelne Merkmale wie z. B. Depressivität, Selbstkonzept oder Selbstvertrauen als auch allgemeine Konstrukte wie psychische Gesundheit („*mental health*“). Die Ergebnisse faßt Hoff (1994, S. 535) folgendermaßen zusammen: „Alle Arten negativ getönter Zustände oder motivationaler Orientierungen, also psychisches Leiden generell, finden sich häufiger bei Erwerbstätigen mit restriktiver Arbeit; umgekehrt geht ‚*mental health*‘ eher mit geringer Restriktivität einher.“

Psychologische Kontrolldimensionen. In diese Kategorie fallen neben Autonomieorientierung und Entfremdung (eine psychologische Verkürzung des Marxschen Begriffs) vor allem Kontrollüberzeugungen, d.h. der Glaube, Kontrolle über das eigene Handeln und dessen Konsequenzen zu besitzen. Restriktive Arbeitsbedingungen wirken sich negativ aus: Die erlebte Autonomie sowie der Glaube, selbst Kontrolle zu haben, nehmen ab, während die empfundene Entfremdung zunimmt. Inhaltliche Komplexität fördert, wie zahlreiche Untersuchungen zeigen (vgl. z. B. Kohn, 1981; Schooler, 1996), die geistige Beweglichkeit. Nach Kohn und Schooler (1983) führt inhaltlich komplexe Arbeit dazu, daß die eigenen Fähigkeiten positiver bewertet werden, die Selbstbestimmung höher eingeschätzt wird und das Gefühl, daß Lebensprobleme zu meistern sind, stärker ist.

Kognitiver Merkmalsbereich. Hier wurde primär das Merkmal „Intelligenz“ näher untersucht. Um die Effekte gegenseitiger Einflußnahme von Intelligenz und Arbeitstätigkeit zu verdeutlichen, sollen im folgenden entsprechende Befunde ausführlicher dargestellt werden. Anders als bei einem psychologischen Experiment ist es im Arbeitsleben nicht möglich, vergleichbare Arbeitsplätze mit (deutlich) unterschiedlich intelligenten Personen zu besetzen, um die Einflüsse der Arbeitstätigkeit auf das Intelligenzniveau feststellen zu können. Vielmehr ist es unter den „natürlichen Bedingungen“ des Arbeitslebens so, daß in unterschiedlich anforderungsreichen Tätigkeiten auch die Personen, die eben diesen Anforderungen entsprechen und daher unterschiedliche Ausmaße an Intelligenz zeigen, anzutreffen sind, d.h. bereits beim Eintritt in einen Beruf unterscheiden sich die Personen, die sich für verschiedene Berufe entscheiden bzw. ausgewählt werden (z. B. Moser, 1991). Dies spricht eigentlich für die These, daß die Persönlichkeit die Art der Berufstätigkeit beeinflusst, daß z. B. die Intelligenz einer Person einflußt, welche Tätigkeit sie auswählt und für welche Tätigkeit sie ausgewählt wird.

Doch nun setzt der Einfluß der Berufstätigkeit auf die Persönlichkeit ein. Es zeigt sich nämlich, daß die Anforderungsvielfalt einer Tätigkeit oder das Ausmaß möglicher Eigenverantwortung Einfluß auf die weitere Entwicklung der Intelligenz haben. Da nun aber, wie bereits festgestellt, in unterschiedlich anforderungsreichen Tätigkeiten bereits a priori unterschiedlich intelligente Personen anzutreffen sind, bewirkt dieser intelligenzhemmende bzw. -fördernde Einfluß der Tätigkeit, daß Personen, die zuvor schon zur Gruppe der Intelligenteren gehörten, noch weiter gefördert werden, während die kognitiven Fähigkeiten der Personen, die zuvor im unteren Intelligenzbereich einzuordnen waren, weiter abnehmen. Ein Beispiel berichten Häfeli, Kraft und Schallberger (1988), die für Lehrlinge unterschiedlicher Ausbildungsberufe, Schüler und ungelernte Kräfte unterschiedliche Entwicklungen verschiedener Intelligenzbereiche nachweisen konnten. So verbesserte sich z. B. das räumliche Vorstellungsvermögen im Laufe der vierjährigen Ausbildung bei

den Personen in einer Ausbildung für Technische Berufe und Zeichnerberufe, während die Werte bei den kaufmännischen Angestellten im gleichen Zeitraum abnahmen. Auch hier zeigt sich, daß sich die Werte bereits vor Beginn der Ausbildung unterschieden, daß aber zudem die Schere im Laufe der Zeit immer weiter auseinanderklafft – trotz der Tatsache, daß das Phänomen der „Regression zur Mitte“ eigentlich erwarten läßt, daß sich oberhalb und unterhalb des Durchschnitts liegende Personen einander eher angleichen sollten.¹ Die Sozialisationseffekte bestehen also darin, daß sich die Anfangsunterschiede zwischen den Gruppen erhalten bzw. zusätzlich akzentuiert werden.

Abschließend möchten wir auf zwei wichtige Aspekte hinweisen, um dem Eindruck entgegenzuwirken, wir würden einen unreflektierten Milieupessimismus verbreiten wollen. Erstens ist darauf hinzuweisen, daß sich aus einem korrelativen Zusammenhang zwischen bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen und Merkmalen der Arbeitstätigkeit alleine keine kausale Wirkung von letzterer belegen läßt. Insbesondere sollte nicht allzu naiv die Schlußfolgerung gezogen werden, daß alleine schon die Beseitigung restriktiver Arbeitsbedingungen immense förderliche Effekte hat. Restriktiv sind Arbeitsbedingungen oft auch aus Gründen mangelnder Qualifikation und Arbeitsdisziplin. Die Schaffung „persönlichkeitsförderlicher“ Arbeitsbedingungen kann sogar eine ganze Reihe negativer Begleiteffekte haben (z. B. Campion & McClelland, 1991). Die Verbesserung der motivierenden Merkmale von Arbeitsplätzen geht oft mit erhöhten Anforderungen an die kognitiven Fähigkeiten einher (Campion, 1989), deren Vorliegen nicht einfach bei allen Arbeitnehmern vorausgesetzt werden sollte.

In diesem Abschnitt wurden Belege für die Annahme der Stabilität verschiedener individueller Merkmale, zugleich aber auch für deren Veränderbarkeit berichtet. Semmer und Schallberger (1996) bezeichnen die häufig bestätigte Stabilität von Persönlichkeit als eine „dynamische Stabilität“. Menschen nutzen aktiv die Möglichkeiten ihrer Umgebung, um ihre individuellen Eigenschaften zum Ausdruck zu bringen, und sie suchen Umgebungen, die es ermöglichen, dies tatsächlich zu tun.

Auswirkungen verschiedener Arbeitstätigkeiten differenziert betrachten

Die Stabilität der Persönlichkeit ist dynamisch.

3 Berufswahl

Zu den wichtigsten Entscheidungen im Leben eines Individuums gehört die Wahl des Berufs. Schließlich wird ein großer Teil des Lebens mit der Ausübung des Berufs verbracht, und eine Definition einer Person erfolgt nicht selten durch ihren Beruf. So ist z. B. ein Arzt nicht nur während der Ausübung seiner Tätigkeit ein Arzt. Für seine Mitmenschen bleibt er es auch während seiner Freizeit.

Ausgangspunkt der Berufswahl dürften u. a. entsprechende Interessen sein – jedenfalls dann, wenn es sich um eine echte „Wahl“ handelt. Daher beginnt dieser Abschnitt mit einigen generellen Befunden zur Entstehung und Veränderung von Interessen. Theorien und Modelle der Berufswahl befassen sich mit der Frage, welche Faktoren bei der Berufswahl eine Rolle spielen. Schließlich werden einige wichtige Indikatoren des Erfolgs (bzw. Mißerfolgs) der Berufswahl vorgestellt.

3.1 Berufliche Interessen

Gehen wir zunächst von einer einfachen Annahme aus: Individuen wünschen sich, daß Organisationen ihnen Möglichkeiten bieten, die ihren Interessen

¹ Angemerkt sei, daß zumindest im Prinzip auch differentielle Reifungseffekte für diese zunehmenden Unterschiede verantwortlich sein könnten und damit die unterschiedlichen Umgebungen (Berufstätigkeiten) nur vermeintliche Sozialisationswirkung haben.

Interessen werden zunehmend konkreter.

Bereits sehr früh bilden sich geschlechtsspezifische Interessenschwerpunkte heraus.

Die Ausprägungen der Interessen werden stabiler.

Die Validität von Interessentests (Kriterium: Berufserfolg) ist gering.

Interessentests sind vor allem für Beratungszwecke einsetzbar.

Es können drei Berufsorientierungen unterschieden werden: Karriereorientierung, Freizeitorientierung und alternatives Engagement.

entsprechen. Aber ab welchem Zeitpunkt entstehen überhaupt berufliche Interessen, wie stabil und realitätsbezogen sind diese? Einige zentrale Ergebnisse der Forschung zur Entwicklung von Interessen lassen sich wie folgt zusammenfassen (Todt & Schreiber, 1996):

- Bis zum Alter von 15 Jahren werden Interessen zunehmend konkreter, und es findet eine Begrenzung der Stärke und der Streubreite von Interessen statt (Prinzip progressiver Differenzierung). Das heißt, daß sich allmählich Interessenschwerpunkte herauszubilden beginnen.
- Etwa im Alter von 10 Jahren bilden sich deutliche geschlechtsspezifische Interessenschwerpunkte heraus; Jungen fragen nach dem Prestige, Mädchen nach der sozialen Relevanz von Aktivitäten.
- Etwa ab dem 15. Lebensjahr werden neue Interessen bewußt und exploriert (z. B. „soziale Fragen“, „Psychologie“).
- Im Altersbereich zwischen 10 und 16 nehmen die Korrelationen zwischen verschiedenen Interessenbereichen ab. Zudem werden die Ausprägungen der Interessen zunehmend stabiler. So berichten Zarrella und Schuerger (1990) in einer Übersichtsarbeit, daß die Korrelation der Interessen mit 15 und mit 20 Lebensjahren bereits $r = .55$ beträgt.
- Etwa ab dem 15. Lebensjahr beginnt das Interesse an politischen Themen.

Warum ist es von Bedeutung, sich mit der Entwicklung von Interessen zu befassen? Zunächst ist zu beachten, ab welchem Alter Interessen überhaupt ausdifferenziert sind. Zum Beispiel ist es einfach nicht angemessen, von einem 14jährigen Ausbildungsplatzbewerber ein differenziertes politisches Engagement zu erwarten. Eine weitere Überlegung geht dahin, daß Freizeitinteressen mit beruflicher Eignung zusammenhängen könnten. Allerdings weist Todt (1990) darauf hin, daß Freizeit-, Unterrichts- (bzw. Schul-) und Berufsinteressen zu unterscheiden sind und nicht einfach von dem einen auf den anderen Bereich generalisiert werden kann.² Obwohl also beispielsweise Fragen nach außerberuflichen Interessen oft Bestandteil von Einstellungsgesprächen (vgl. Kapitel 7) sind, ist die Aussagekraft der entsprechenden Antworten fraglich. Zudem ergibt die bisherige Forschung, daß die Validität von Interessentests gemessen an der beruflichen Leistung recht gering ist (Hunter & Hunter, 1984). Dies legt die Schlußfolgerung nahe, daß solche Verfahren vor allem für Beratungszwecke, weniger aber z. B. für Personalauswahlzwecke einsetzbar sind.

Da die inhaltlichen Schlußfolgerungen, die durch Interessentests ermöglicht werden, zudem vergleichsweise allgemein sind, ist für die Zukunft zu überlegen, ob die Betrachtung beruflicher Werthaltungen (z. B. von Berufsorientierungen) nicht aussagekräftiger ist (vgl. Kasten 2).

Kasten 2: Drei Berufsorientierungen

Rosenstiel und Mitarbeiter (z. B. Rosenstiel & Stengel, 1987; vgl. auch Blickle, 1999) haben vorgeschlagen, drei Berufsorientierungen zu unterscheiden, die durch entsprechende Aussagen näher charakterisiert werden:

Was ist Ihre Meinung? Es unterhalten sich drei Studierende über ihre berufliche Zukunft.

A Der erste sagt: „Ich möchte später in einer großen Organisation der Wirtschaft oder Verwaltung oder einer großen Wohlfahrtseinrichtung in verantwortlicher Position tätig sein. Dort habe ich die Möglichkeit, Einfluß auf wichtige Geschehnisse zu nehmen und werde außerdem noch gut bezahlt. Dafür bin ich bereit, mehr als vierzig Stunden in der Woche zu investieren und auf Freizeit zu verzichten.“

² Aus Sicht der Beratungspraxis (z. B. von Arbeitsämtern oder auch von Personalberatungsunternehmen) ist bemerkenswert, daß durch standardisierte Verfahren (Tests) ermittelte Interessen *langfristig* valider sind als unmittelbar artikulierte Interessen (Bergmann, 1994).

- B Der zweite sagt: „Ich möchte später eine sichere Position mit geregelter Arbeitszeit, möchte mit netten Kollegen zusammenarbeiten. Die mir wichtigen Dinge liegen nicht in der Arbeitszeit, sondern in der Freizeit – und dafür brauche ich auch nicht so viel Geld.“
- C Der dritte sagt: „Ich bin durchaus bereit, viel Arbeitskraft zu investieren, aber nicht in einer großen Organisation der Wirtschaft oder Verwaltung oder einer großen Wohlfahrtseinrichtung, durch die unsere Gesellschaft immer unmenschlicher wird. Ich möchte einmal in einer anderen konkreteren Arbeitswelt tätig sein, in der menschenwürdige Lebensformen erprobt werden. Dafür bin ich bereit, auf hohe Bezahlung oder auf Geltung und Ansehen außerhalb meines Freundeskreises zu verzichten.“

Wer sich für die erste Aussage entscheidet, wird als „karriereorientiert“, wer sich für die zweite entscheidet, als „freizeitorientiert“, und wer sich für die dritte Aussage entscheidet, als „alternativ-engagiert“ bezeichnet.

Alarmierend scheint der Befund zu sein, daß sich bei Führungsnachwuchskräften eine deutlich geringere Zahl an Karriereorientierten findet als unter den etablierten Führungskräften. Zudem zeigten weiterführende Untersuchungen eine relativ hohe zeitliche Stabilität der Berufsorientierungen (Blickle, 1997). Möglicherweise sind aber längerfristige Veränderungen aufgrund diverser Sozialisationswirkungen nicht auszuschließen.

Zurückgehende Zahl von karriereorientierten Führungsnachwuchskräften

3.2 Theorien und Modelle der Berufswahl

Es gibt eine ganze Reihe unterschiedlicher Theorien und Modelle zur Berufswahl. Seifert (z.B. 1988) unterscheidet zwischen Zuordnungstheorien, entwicklungstheoretischen Ansätzen und entscheidungstheoretischen Modellen. Innerhalb der Zuordnungstheorien kann nach Seifert (1989) weiter unterschieden werden, ob diese Zuordnung durch individuelle Wahlvorgänge oder durch soziale Selektions- oder Zuweisungsprozesse erklärt wird. So befaßt sich die Kongruenztheorie von Holland mit individuellen Wahlvorgängen (Interessen und Fähigkeiten des Individuums spielen hier eine wichtige Rolle), während die Allokationstheorie soziale Selektionsprozesse thematisiert. Zu den entwicklungspsychologischen Betrachtungsweisen, in denen Berufswahl als ein sich über die Jahre hinweg entwickelnder Prozeß verstanden wird, zählt z.B. die Theorie von Super (1957). Innerhalb der entscheidungstheoretischen Modelle schließlich kann zwischen deskriptiven und normativen Ansätzen unterschieden werden.

3.2.1 Die Kongruenztheorie von Holland

Als eine der einflußreichsten Berufswahltheorien ist der typologische Ansatz von Holland (1985a,b) einzuordnen. Holland geht in seinem hexagonalen Modell davon aus, daß es grundsätzlich sechs für die Berufswahl wichtige Persönlichkeitstypen gibt, die in Rein- aber auch in Mischformen auftreten können. Es sind dies die Typen: realistic, investigative, artistic, social, enterprising und conventional. Kasten 3 enthält Beschreibungen dieser Typen. Ein Fragebogen zur Erfassung der individuellen Interessen entsprechend dem Modell von Holland wurde von Bergmann und Eder (1992) entwickelt.

Die Kongruenztheorie von Holland postuliert ein hexagonales Modell mit sechs Persönlichkeitstypen und sechs beruflichen Umwelten.

Die Persönlichkeitstypen nach Holland heißen: **Realistic** (praktisch-technische Orientierung), **Investigative** (intellektuell-forschende Orientierung), **Artistic** (künstlerisch-sprachliche Orientierung), **Social** (soziale Orientierung), **Enterprising** (unternehmerische Orientierung) und **Conventional** (konventionelle Orientierung).

Berufe werden entsprechend der Passung von Person- und Umweltmerkmalen gewählt: Je besser die Passung, desto höher die Arbeitszufriedenheit und desto stabiler die Karriereentwicklung.

Kasten 3:

Persönlichkeitstypen nach Holland (1985a)

Realistic (praktisch-technische Orientierung): Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten, die Kraft, Koordination und Handgeschicklichkeit erfordern und zu konkreten, sichtbaren Ergebnissen führen.

Investigative (intellektuell-forschende Orientierung): Personen dieses Typs bevorzugen Aktivitäten, bei denen die Auseinandersetzung mit physikalischen, biologischen oder kulturellen Phänomenen mit Hilfe systematischer Beobachtung und Forschung im Mittelpunkt steht.

Artistic (künstlerisch-sprachliche Orientierung): Personen dieses Typs bevorzugen offene, unstrukturierte Aktivitäten, die eine künstlerische Selbstdarstellung oder die Schaffung kreativer Produkte ermöglichen.

Social (soziale Orientierung): Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten, bei denen sie sich mit anderen in Form von Unterrichten, Ausbilden, Versorgen oder Pflegen befassen können.

Enterprising (unternehmerische Orientierung): Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten und Situationen, bei denen sie andere mit Hilfe der Sprache oder anderer Mittel beeinflussen, zu etwas bringen, führen, auch manipulieren können.

Conventional (konventionelle Orientierung): Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten, bei denen der strukturierte und regelhafte Umgang mit Daten im Vordergrund steht, z.B. Aufzeichnungen führen, Daten speichern, Dokumentationen führen, mit Büromaschinen arbeiten u.ä. (ordnend-verwaltende Tätigkeiten).

In der Berufswelt finden sich analoge Umwelten (Holland, 1996), d.h. Berufe sind realistisch (z.B. Maurer), investigativ (z.B. Mikrobiologe), künstlerisch (z.B. Innenausstatter), sozial (z.B. Geistlicher), unternehmerisch (z.B. Autoverkäufer) oder konventionell (z.B. Buchhalter). Eine wichtige Annahme lautet, daß Berufe entsprechend der Passung von Person- und Umweltmerkmalen gewählt werden und daß sich bei guter Passung höhere Arbeitszufriedenheit und größere Stabilität der Karriereentwicklung ergeben (Holland, 1996). Holland ordnet zudem die sechs Persönlichkeitstypen in einem Sechseck an (vgl. Abbildung 1), um hierdurch folgendes deutlich zu machen (vgl. Tracey & Rounds, 1993):

- Typen, die näher beieinander liegen, sind sich auch ähnlicher.
- Menschen mit näher beieinanderliegenden Interessen weisen *stabilere* Interessen und berufliche Aktivitäten auf.
- Am geringsten sind die Ähnlichkeiten von Typen, die einander gegenüberliegen.

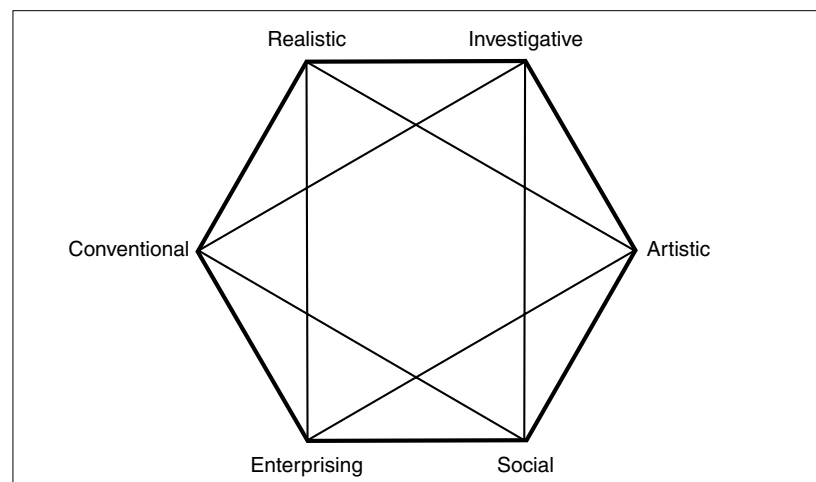


Abbildung 1:

Hexagonales Modell beruflicher Interessen (Holland, 1985a)

Problematisch am Ansatz von Holland ist vor allem, daß sowohl die Person als auch die berufliche Umwelt als weitgehend unveränderlich und vor allem als unabhängig voneinander betrachtet werden. Wie bereits im Abschnitt „Zum Verhältnis von Berufstätigkeit und Persönlichkeit“ erläutert wurde, ist diese Sichtweise zu einfach.

3.2.2 Der alloktionstheoretische Ansatz

Die alloktionstheoretische Sichtweise geht davon aus, daß Berufswahl und auch spätere berufliche Entwicklung vor allem ein Resultat der Zuweisung (Allokation) beruflicher Möglichkeiten durch die Umgebung des Individuums sind. Bei diesem Ansatz rückt das Individuum, das letztlich den Beruf ausüben soll, demnach in den Hintergrund. Die berufliche Entwicklung wird weitgehend von ökonomischen und sozialen Bedingungen determiniert; sie ist das Resultat „sozialer Selektion“. Dabei sind ökonomische Determinanten wie die allgemeine Wirtschaftslage, die lokale Wirtschaftsstruktur, die Struktur der Berufe, die Arbeitsmarktlage und Arbeitsmarktpolitik sowie Einkommensverhältnisse und Verdienstmöglichkeiten entscheidende Faktoren bei der Wahl eines Berufs. Hinzu kommen sogenannte soziokulturelle und sozialpsychologische Determinanten. Dazu zählen kulturelle und epochale Einflüsse, die sozio-ökonomische Schichtzugehörigkeit, Familie, Schule, Peer-group, Institutionen der Berufs- und Erziehungsberatung und schließlich wirtschaftliche Interessenverbände (vgl. z.B. Seifert, 1977; Potocnic, 1990).

An dieser Stelle liegt die Frage nahe, in welchem Ausmaß denn nun tatsächlich die Berufswahl eher eine Frage der Zuweisung ist, und inwiefern dem Individuum echte Wahlmöglichkeiten bleiben. Eine generelle Antwort hierauf ist schwierig. Zudem dürften sich einzelne Menschen darin unterscheiden, in welchem Ausmaß sie Zuweisungsprozesse akzeptieren oder gar suchen. Man denke nur an das Beispiel, daß es für manche Nachkommen von Selbständigen geradezu selbstverständlich ist, das elterliche Unternehmen später zu übernehmen, während andere sich schon früh gegen diese Vorstellung wehren.

3.2.3 Der entwicklungstheoretische Ansatz

Dieser Ansatz betont, daß es sich bei einer beruflichen Entscheidung nicht um eine einmalig und zu einem bestimmten Zeitpunkt zu treffende Entscheidung handelt. Vielmehr stellt der berufliche Entscheidungsprozeß eine längerfristige Entwicklung dar. Als bedeutendster Vertreter dieses Ansatzes kann Super (z.B. 1957, 1981) gelten. Nach der „Selbstkonzepttheorie“ von Super (1957) ist es Ziel der Berufswahl, das berufliche Selbstkonzept in einem angemessenen Beruf zu verwirklichen. Hierzu vergleicht der Berufswähler das eigene Selbstkonzept mit bekannten und interessanten Berufen und versucht beides in Übereinstimmung zu bringen (Super, 1981). Nach Super untergliedert sich die berufliche Entwicklung in fünf verschiedene Stufen (vgl. Abschnitt 5; Kasten 6). Vor der eigentlichen Entscheidung kommt zunächst die Stufe des Wachstums. Ab einem Alter von ca. 15 Jahren beginnt die Stufe der Exploration. Ein wichtiger Beitrag dieses Ansatzes ist die Idee der „Berufswahlreife“, also der Vorstellung, daß sich die eigenen Interessen und das Wissen um bestimmte Berufsfelder erst entwickeln und nicht einfach gegebene Größen sind (vgl. Kasten 4).

Kasten 4:

Die Bedeutung der Berufswahlreife

„... Wenn ein Jugendlicher wenig über die Arbeitswelt weiß, sind Auswertungen von Interesseninventaren, die Berufsbezeichnungen oder Arbeitsplatzbeschreibungen enthalten, häufig irreführend. Wenn ein Student ... wenig über eine Berufswahl oder die Entwicklung einer beruflichen Lauf-

Kritik: Sowohl Person als auch berufliche Umwelt werden als unveränderlich und unabhängig voneinander betrachtet.

Nach dem alloktionstheoretischen Ansatz wird die berufliche Entwicklung von ökonomischen und sozialen Bedingungen determiniert.

Soziokulturelle und sozialpsychologische Determinanten spielen ebenfalls eine Rolle.

Nach dem entwicklungstheoretischen Ansatz ist der berufliche Entscheidungsprozeß eine längerfristige Entwicklung.

Nach Super versucht das Individuum, das berufliche Selbstkonzept in einem angemessenen Beruf zu verwirklichen.

Die Berufswahlreife, d.h. die eigenen Interessen und das Wissen um Berufsfelder, muß sich entwickeln.

Der Kern der beruflichen Entwicklung ist das Selbstkonzept.

Der Entwicklungsprozeß verläuft zielgerichtet, es stellt sich eine gewisse Irreversibilität ein.

Entscheidungstheoretisch orientierte Berufswahltheorien analysieren das Entscheidungsproblem Berufswahl.

Es kann zwischen deskriptiven und normativen Berufswahltheorien unterschieden werden.

Ein Entscheidungstraining zur Laufbahnwahl kann die Qualität der Entscheidungsprozesse verbessern.

bahn nachgedacht hat, wird er vermutlich nicht in der Lage sein, die Ergebnisse seiner Eignungs-, Fähigkeits- oder Wertemessungen für die Planung seiner nächsten Berufs- oder Laufbahnstufen erfolgreich zu nutzen.

Die Bewertung der Berufsreife sollte also zu den ersten Schritten gehören, wenn man einen Klienten über Berufe oder über Weiterbildungsmöglichkeiten ... beraten will“ (Super, 1994, S. 261ff.).

Den eigentlichen Kern der beruflichen Entwicklung bildet nach Super das Selbstkonzept. Dieses nähert sich immer mehr der beruflichen Wirklichkeit an, wodurch bei einem positiven Verlauf der Entwicklung die Chancen zur Verwirklichung des Selbstkonzeptes steigen. Der Entwicklungsprozeß verläuft zielgerichtet, d.h. in der Regel verdichten sich die im Zusammenhang mit der zukünftigen Berufswahl stehenden Entscheidungen und gehen immer mehr in eine Richtung, so daß sich mindestens tendenziell eine Irreversibilität einstellt. Wie im Abschnitt 5 noch zu sehen sein wird, erfaßt der entwicklungstheoretische Ansatz nicht nur die Zeit vor dem Eintritt in eine Berufstätigkeit, er geht zeitlich gesehen weit darüber hinaus.

3.2.4 Entscheidungstheorien

Entscheidungstheoretische Ansätze fokussieren auf einen relativ umgrenzten Zeitraum der eigentlichen Berufswahl. Gemeinsamkeit der entscheidungstheoretisch orientierten Berufswahltheorien ist die Analyse der Berufswahl als *Entscheidungsproblem* mittels verschiedener Komponenten (vgl. z.B. Huber & Potocnik, 1986). Folgende Komponenten finden in den meisten entscheidungstheoretisch orientierten Berufswahltheorien Berücksichtigung: die Handlungsalternativen, die Konsequenzen, die Ziele, die Kriterien, die Evaluierung der Konsequenzen sowie eine Wahlregel.

Innerhalb der entscheidungstheoretischen Berufswahltheorien kann zwischen deskriptiven und normativen Theorien unterschieden werden. Während deskriptive Theorien darauf ausgerichtet sind, Aussagen darüber zu machen, wie Menschen tatsächlich eine Berufswahl treffen (vgl. Kapitel 4), ist das Ziel der präskriptiven oder auch normativen Theorien, eine Verbesserung bzw. gar eine Optimierung des tatsächlichen Entscheidungsverhaltens hin zu rationalem Handeln zu bewirken. Anwendung finden entscheidungstheoretische Berufswahltheorien in Form von entscheidungstheoretischen Hilfsmitteln oder Programmen (vgl. auch Kasten 5).

Kasten 5:

Entscheidungstraining zur Laufbahnwahl

Potocnik (1993) hat ein Training für Mittelschüler (Realschüler; letzte beiden Jahrgangsklassen) vorgestellt, das auf einem entscheidungstheoretischen Laufbahnmodell basiert. Es zielt darauf ab, die Qualität der Entscheidungsprozesse zu verbessern. Dieses Training unterstützt und optimiert die folgenden sechs Phasen:

- (1) Klärung persönlicher Werte und Ziele;
- (2) Suche laufbahnrelevanter Information;
- (3) Generierung von Laufbahnalternativen;
- (4) Bewertung der Alternativen anhand ihrer Konsequenzen;
- (5) Wahl einer Alternative;
- (6) Realisierung der Wahl.

Potocnik (1993) berichtet, daß ein entsprechendes Training sowohl gut akzeptiert war als auch zu einer Reihe erwünschter Effekte führte. So berichten die Trainingsteilnehmer drei Monate später über eine ausgiebigere Informationssuche, mehr Klarheit über Qualifikationsanforderungen und eine einfachere Berufs- und Studienwahl.

3.3 Indikatoren erfolgreicher Berufswahl

Die vorgestellten Berufswahltheorien sind auch aus einem praktischen Interesse heraus entstanden: Es geht darum, dem Berufswähler zu einer möglichst guten Entscheidung zu verhelfen. Damit stellt sich die Frage, wie festgestellt werden kann, ob tatsächlich eine *gute* Entscheidung getroffen wurde, d.h. es stellt sich die Frage nach Indikatoren einer erfolgreichen Berufs- bzw. Ausbildungswahl. Je nach zeitlichem Abstand zwischen der Erhebung des Berufswunsches und des Kriteriums finden sich beispielsweise Maße wie

- tatsächlich ausgeübter Beruf bzw. Realisierung des Ausbildungswunsches oder gewähltes Studium;
- Zufriedenheit mit dem gewählten Beruf, der gewählten Berufsausbildung bzw. dem Studium;
- beruflicher Erfolg bzw. (subjektiver) Studienerfolg oder (erfolgreicher) Abschluß der beruflichen Ausbildung;
- Berufswechsel, Laufbahn- oder Studienwechsel, Fehlzeiten, Fluktuation, berufliche Stabilität;
- organisationales Commitment (vgl. Abschnitt 4.5.1);
- Einschätzung der Chancen zur Realisierung der beruflichen Wertvorstellungen im erlernten Beruf.

So einsichtig das häufig gewählte Vorgehen der Ergebnisevaluation, d.h. der Vergleich zwischen Berufswunsch und später tatsächlich ergriffenem Beruf sowie Berufszufriedenheit oder -erfolg, auch sein mag, so ist es doch nicht frei von Problemen (vgl. auch Huber & Potocnic, 1986). Insbesondere ist zu beachten, daß sich die Berufswahl aus einer Serie von Entscheidungen zusammensetzt, bei der die vorangegangenen die darauf folgenden beeinflussen (z. B. Wahl eines bestimmten Studienfaches, Entwicklung spezieller Interessen innerhalb des Faches, Spezialisierung am Ende und nach dem Studium). Es ist oft nicht einfach festzustellen, aus welcher der Entscheidungen ein bestimmtes Ergebnis nun resultiert. Damit zusammen hängt auch das Problem des Zeitpunkts der Evaluierung. Soll diese unmittelbar nach der (ersten) Entscheidung stattfinden, nach einem Jahr, nach fünf, nach zwanzig? Zu verschiedenen Zeitpunkten kann das Ergebnis ganz unterschiedlich ausfallen. Dies kann z. B. daran liegen, daß sich die Einstellungen, die Werte und die Wissensstruktur des Entscheiders verändern.

Die aufgezeigten Probleme sollten nicht dazu führen, auf eine Evaluation zu verzichten. Bei näherer Betrachtung zeigt sich zudem, daß die Evaluation der meisten anderen personalpsychologischen Interventionsansätze mit ähnlichen Problemen zu kämpfen hat. Sie machen aber deutlich, daß eine Evaluation (vgl. Kapitel 22) genau geplant werden muß, daß sich Messungen zu mehreren Zeitpunkten empfehlen und daß schließlich auch keine „perfekten“ Wirkungen optimierter Berufswahl erwartet werden können. All diejenigen, die zu Berufswahlentscheidungen beitragen, sollten sich demnach mit zumindest einem Teil der angeführten Kriterien konfrontieren lassen und zur Evaluation ihrer Interventionen bereit sein.

Belege für eine erfolgreiche Berufswahl sind u.a. Zufriedenheit mit dem gewählten Beruf, beruflicher Erfolg, Berufswechsel oder organisationales Commitment.

Der Vergleich von Berufswunsch und tatsächlich ergriffenem Beruf zur Ergebnisevaluation ist nicht frei von Problemen.

4 Organisationale Sozialisation

Wenn sich Individuum und Organisation wechselseitig ausgewählt haben (vgl. Kapitel 4), beginnt i.a.R. eine länger andauernde Phase der Anpassung. In dem Maße, in dem eine Organisation diesen Prozeß nicht nur dem Zufall und der Initiative des Individuums überläßt, findet eine Sozialisation bzw. „Sozialisierung“ des Individuums statt. Dieser Prozeß läßt sich vereinfachend in zwei Phasen unterteilen: Konfrontation mit der neuen Umgebung und Integration. Während die „Konfrontationsphase“ vor allem Fragen der unmittelbaren Einarbeitung betrifft, findet eine nachhaltige Integration in die Organisation erst allmählich statt. Im folgenden besprechen wir zunächst den

Sozialisation neuer Mitarbeiter umfaßt neben der unmittelbaren Einarbeitung die Integration in die Arbeitsgruppe und das Erlernen der Organisationskultur.

Bereich der Einarbeitung, wobei wir insbesondere auf die Integration in die Arbeitsgruppe eingehen. Im Anschluß beschreiben wir dann das „Erlernen der Organisationskultur“ als wesentlichen Aspekt der längerfristigen Sozialisation. Zum Abschluß dieses Abschnitts stellen wir zwei Interventionsansätze vor, die Förderung der organisationalen Sozialisation durch Mentorenprogramme sowie Karriereentwicklungssysteme.

4.1 Einarbeitung neuer Mitarbeiter

Wenn neue Mitarbeiter in eine Organisation eintreten, dann ist dies üblicherweise mit zahlreichen erwartbaren und auch weniger vorhersehbaren Begleiterscheinungen verknüpft. Unsicherheiten und überhöhte Erwartungen treten bei neuen Mitarbeitern nahezu regelmäßig auf, was wiederum zu Erwartungsenttäuschungen führt (vgl. Kapitel 4). Aber auch verschiedene Faktoren während der Einarbeitungszeit können zu negativen Überraschungen beitragen. So kann der Vorgesetzte dem neuen Mitarbeiter gleich zu Beginn zu schwierige oder zu einfache Aufgaben übertragen und dadurch Verunsicherungen provozieren. Die Arbeitsgruppe kann zwar Informationen und Interpretationen vermitteln und zugleich Quelle von Verhaltensverstärkungen sein. Hinderlich sind dabei aber vor allem zwei Extremkonstellationen: Gruppen, die sehr konflikträftig sind (der neue Mitarbeiter weiß nicht, auf welche Seite er sich schlagen soll), und Gruppen, die sich durch eine sehr starke Kohäsion auszeichnen. Als Alternative zu der gerade dann oft als sehr schwierig empfundenen Aufnahme in die Gruppe wurde das sogenannte „Patensystem“ vorgeschlagen, also die Zuordnung erfahrener und in der Hierarchie teilweise höher stehender Mitarbeiter zur persönlichen Unterstützung des neuen Mitarbeiters.

Das praktische Interesse an dem Phänomen der Enttäuschungen bzw. „negativen Überraschungen“ ist auf die Annahme zurückzuführen, daß sie zu geringer Arbeitszufriedenheit, reduziertem Commitment und erhöhter Fluktuationsneigung führen. Hierauf sind zwei Reaktionen denkbar. Zum einen kann versucht werden, den Rekrutierungsprozeß neuer Mitarbeiter zu verbessern, indem sie bereits vor Beginn des ersten Arbeitstags realistischer über ihre spätere Tätigkeit informiert werden (vgl. Kapitel 4 sowie Moser, 1995). Zum anderen ist zu fragen, inwiefern durch gezielte Einarbeitungsmaßnahmen die Integration in die Organisation verbessert werden kann.

Typische Maßnahmen sind z. B.

- formale Orientierungsveranstaltungen (Informationen über das Unternehmen, die Produkte, die Abteilungen usw.);
- Schulungen außerhalb des Unternehmens;
- Seminare für neue Mitarbeiter;
- Patensystem;
- Mentorsystem;
- Einarbeitung durch den Vorgesetzten;
- soziale und sportliche Aktivitäten im Kollegenkreis;
- Traineeprogramme.

In den letzten Jahren hat zudem die Integration in die eigentliche Arbeitsgruppe verstärktes Interesse erfahren. Die Arbeitsgruppe, der neue Organisationsmitglieder zugeordnet werden, wird oft als eigentlicher Bezugspunkt und Agent der organisationalen Sozialisation bezeichnet. Hier arbeiten die Menschen in der Organisation, die unmittelbar auf neue Mitarbeiter einwirken - und hier sind auch diejenigen, auf die neue Mitarbeiter noch am stärksten selbst einwirken können (Anderson & Thomas, 1996). Tatsächlich haben Untersuchungen (z. B. Anderson & Thomas, 1996) zeigen können, daß die Unterstützung durch Mitglieder der Arbeitsgruppe von den neuen Mitarbeitern als hilfreichste „Sozialisationsmethode“ eingeschätzt wird. Wie bedeutsam diese Integration ist, geht aus der Studie von Rehn (1993) hervor: Die Arbeitsgruppe wirkte als „Puffer“ gegen die Auswirkungen von Enttäu-

Patensystem

Einarbeitungsmaßnahmen helfen bei der Integration in die Organisation.

schungen, sie konnte durch eine entsprechende soziale Unterstützung die neuen Mitarbeiter sozusagen „auffangen“. *Gezielte* Maßnahmen zur Förderung dieser Integration durch die Arbeitsgruppe sind nicht einfach gestaltbar. Denkbar sind u.a. der verstärkte Einbezug von zukünftigen Kollegen in den Prozeß der Personalauswahl sowie Maßnahmen zur Teamentwicklung (vgl. Kapitel 18).

4.2 Organisationskultur

Schwieriger und langwieriger als die Eingliederung in die Arbeitsgruppe ist das *Erlernen der Organisationskultur*. Organisationskultur steht für die grundlegenden Annahmen und Überzeugungen, die von den Organisationsmitgliedern geteilt werden und welche die Eigen- und Umweltwahrnehmung definieren. Organisationskultur ist meist nicht explizit bewußt (Schein, 1985) und drückt sich z. B. in beobachtbaren Verhaltensregelmäßigkeiten (Sprache bzw. Jargon), dominanten Werten (z. B. „Qualitätsbewußtsein“) oder Symbolen (Architektur, Kunstwerke in Eingangshallen) aus.

Die Unternehmens- bzw. Organisationskultur soll Motivation und Bindung an das Unternehmen entstehen lassen sowie der individuellen Orientierung dienen. Wissen um die Kultur des Unternehmens kann dem einzelnen Mitarbeiter dabei behilflich sein, Anforderungen oder Ereignisse ganz allgemeiner Art zu interpretieren und mit den eigenen Wertvorstellungen in Übereinstimmung zu bringen. Zudem ermöglichen die Werte des Unternehmens eine Orientierung in Situationen mit konfligierenden Anforderungen (z. B. zwischen Qualität und Effizienz). Die Vermittlung von Kultur besteht im Aufzeigen von solchen Wahrnehmungs-, Denk- und Gefühlsreaktionen, die im alltäglichen Arbeitsleben angemessen sind.

Neue Mitarbeiter wollen und sollen sich integrieren und die Organisationskultur „verinnerlichen“. Daraus ergeben sich für sie Unsicherheitsreduktion und die Möglichkeit zur Orientierung in einer komplexen Umgebung. Dies gilt auch für solche Mitarbeiter, von denen (in einem dann folgenden Schritt) Innovation und unternehmerisches Verhalten gefordert sind (vgl. Kapitel 11). Daß sich „Kultur“ gezielt und bewußt vermitteln läßt, wird jedoch manchmal in Zweifel gezogen. Schein (1985) meint, daß Vermittlung und Veränderung von Kultur allenfalls den Führungskräften vorbehalten ist. Dennoch haben zahlreiche Unternehmen mittlerweile versucht, ihre Organisationskultur in einem Leitbild zu formulieren (z. B. Hertel et al., 1998).

4.3 Mentorenprogramme

Als eine Maßnahme zur Gestaltung des Sozialisationsprozesses in Organisationen soll das Mentorenkonzept näher erläutert werden. Die ursprüngliche Bedeutung von Mentor ist „väterlicher Freund“ oder „Lehrer“. Im organisationalen Kontext können Mentoren als Sozialisationshelfer betrachtet werden. Nach Kram (1988) lassen sich die vielfältigen Funktionen von Mentoring in Karrierefunktionen und psychosoziale Funktionen unterteilen (vgl. Tabelle 1).

Die hohe Plausibilität des Konzepts sowie einige positive empirische Befunde zur Nützlichkeit von Mentorenbeziehungen (z. B. Kram, 1988) haben Anlaß zur Überlegung gegeben, Mentoring gezielt zu fördern. Dies kann z. B. dadurch geschehen, daß eine positive Kultur geschaffen wird, die Mentoring erleichtert, indem z. B. Nachwuchskräfte früh mit potentiellen Mentoren bekannt gemacht werden. Noch weitergehend können *Mentorenprogramme* eingeführt und z. B. jedem Mitarbeiter ein Mentor zugewiesen werden. Allerdings sind die psychosozialen Funktionen durch ein solches Vorgehen vermutlich weniger gut erfüllbar, da sie eine gewisse persönliche Beziehung erfordern, die nicht einfach „verordnet“ werden kann. In wiederum anderen Fällen werden den Vorgesetzten mehr oder weniger explizit die Aufgaben von Mentoren zugewiesen, sie sollen dann zu einem „Coach“ werden.

Integration in die Arbeitsgruppe kann als „Puffer“ gegen auftretende Enttäuschungen wirken.

Organisationskultur zeigt sich in beobachtbaren Verhaltensregelmäßigkeiten, dominanten Werten oder Symbolen.

Die Organisationskultur soll Motivation und Bindung an das Unternehmen entstehen lassen und der individuellen Orientierung dienen.

Das Lernen der Organisationskultur dient der Unsicherheitsreduktion und bietet die Möglichkeit zur Orientierung in einer komplexen Umgebung.

Mentoren im organisationalen Kontext sind Sozialisationshelfer.

Mentoring kann durch Mentorenprogramme gezielt gefördert werden.

Mentoring hat sowohl Karrierefunktionen als auch psychosoziale Funktionen.

Tabelle 1:

Funktionen von Mentoring aus Sicht des Mentors (in Anlehnung an Kram, 1988)

1. Karrierefunktionen
<ul style="list-style-type: none"> • Türen öffnen • Feedback geben • Schutz verschaffen • Gelegenheiten zur Selbstdarstellung verschaffen • herausfordernde Aufgaben vermitteln oder delegieren
2. Psychosoziale Funktionen
<ul style="list-style-type: none"> • Vorbild (Rollenmodell) sein • Hilfestellung und Ratschläge geben • Respekt ausdrücken • eine freundschaftliche Vertrauensbeziehung anbieten

Entsprechende Vorbereitungs- und Schulungsmaßnahmen von Mentoren im Rahmen von Mentorenprogrammen sollten insbesondere auf folgende Punkte eingehen (vgl. Kram, 1988):

- den Stellenwert verdeutlichen, den eine gute Mentorenbeziehung für die Karriere hat;
- die Möglichkeiten und Grenzen einer Mentorenbeziehung aufzeigen;
- Vorurteile bzw. Vorbehalte gegen Mentoring ansprechen (Stichwort „Seilschaften“);
- auf das hochsensible Problem gegengeschlechtlicher Mentorenbeziehungen eingehen;
- die zwischenmenschlichen Fähigkeiten schulen (Kommunikationsverhalten, Konfliktfähigkeit);
- die Bedeutung von Mentoring in der Organisation klären (z. B. Bezug zur Organisationskultur).

Es wird sich in der Zukunft erweisen müssen, inwiefern die gezielte Zuweisung von Mentoren zu bestimmten „Schützlingen“ wirklich sinnvoll, und damit auch, ob Mentoring überhaupt systematisch planbar ist.

4.4 Karriereentwicklungssysteme

Wenn Organisationen Karriereentwicklungssysteme einführen, dann handelt es sich um geplante und formale Anstrengungen, um individuelle Karriereziele und organisationale Erfordernisse in Übereinstimmung zu bringen (vgl. Leibowitz, Farren & Kaye, 1986). Solche Systeme werden oft mit dem Ziel eingeführt, Bedingungen und Umstände des *beruflichen Aufstiegs* zu klären. Karriereentwicklung kann aber auch die Frage zum Gegenstand haben, wie Arbeitsplätze umgestaltet, Abteilungen reorganisiert oder Versetzungen vorgenommen werden. Karriereentwicklungssysteme werden z. B. aufgrund folgender Anlässe eingeführt:

- absehbarer Mangel an Führungsnachwachskräften;
- bevorstehende Pensionierungen von Führungskräften;
- überdurchschnittliche Fluktuation von qualifizierten Fach- und Führungskräften;
- Veränderungen in der Organisationsstruktur wie z. B. Dezentralisierung, Abflachung von Hierarchien, Zusammenschlüsse von Unternehmen;
- begrenzte Beförderungsmöglichkeiten für Nachwuchskräfte;
- Erleben von Karriereplateaus;
- Enttäuschungen („Frustrationen“) neuer Mitarbeiter;
- Personalabbau.

Für die Einführung von Karriereentwicklungssystemen kann es verschiedene Anlässe geben.

Je nach Anlaß bzw. Problembereich kommen verschiedene Maßnahmen in Frage. So kann beispielsweise dem absehbaren Mangel an Führungsnachwuchskräften durch die Einführung von Traineeprogrammen oder durch Assessment Center mit Orientierungs- und Fördercharakter begegnet werden. Voraussetzung für das Gelingen von Karriereentwicklungssystemen ist die Bereitschaft aller Beteiligten, den jeweiligen Anforderungen gerecht zu werden. Beispielsweise müssen die Mitarbeiter mögliche Karriereoptionen in Erfahrung bringen, ihre eigenen Stärken und Schwächen sowie Interessen zu erkunden suchen und ihre Erwartungen mit dem Vorgesetzten besprechen. Die Vorgesetzten sollten ihre Mitarbeiter ermuntern, für die eigene Karriere verantwortlich zu sein, ihnen klares und ehrliches Feedback über ihre Leistungsmöglichkeiten geben, sie in die Regeln der Organisationskultur einweihen, „Kontakte“ vermitteln usw. Von der Organisation sollten Ziele und Grundsätze ebenso bekanntgemacht werden wie die aktuellen Möglichkeiten. Zudem sollten die Führungskräfte in ihrer Aufgabe unterstützt werden. Vor allem aber ist es wichtig, Methoden und Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung zu stellen, damit die Mitarbeiter sich selbst besser einschätzen und entwickeln können.

Risiken solcher Systeme können zum einen darin bestehen, daß die Erwartungen über das, was in der Organisation erreicht werden kann, und nachfolgende Frustrationen im Falle des Nichterreichens bei den Mitarbeitern zunehmen. Zum anderen kann ein weiterer kritischer Punkt der Aufwand sein, der mit der Notwendigkeit konkreter Arbeitsplatzbeschreibungen einhergeht, vor allem dann, wenn ein Unternehmen sich ständig ändernden Umgebungseinflüssen ausgesetzt sieht, und dies dazu führt, daß sich auch die Anforderungen an den Arbeitsplätzen ständig ändern. Karriereentwicklungssysteme werden dann vor allem auf Potentialanalyseverfahren zurückgreifen müssen (vgl. Moser, 1998b).

4.5 Indikatoren gelungener organisationaler Sozialisation

Ob die organisationale Sozialisation erfolgreich ist, hängt davon ab, inwiefern Individuum und Organisation ihre Ziele erreicht haben. Tabelle 2 faßt einige typische Ziele des Einarbeitungsprozesses zusammen. Wie wir bereits weiter oben erläutert haben, ist die organisationale Sozialisation aber vermutlich nie völlig beendet; ob sie erfolgreich bzw. gelungen ist, hängt vielmehr davon ab, in welcher Karrierephase sich der einzelne befindet. Im folgenden sollen zwei Indikatoren für die längerfristige erfolgreiche Sozialisation näher betrachtet werden: die Entwicklung von organisationalem Commitment und die Fluktuation von Mitarbeitern.

Tabelle 2:

Einige Ziele der Einarbeitung aus der Sicht von Individuum und Organisation (nach Kieser, Nagel, Krüger & Hippler, 1985)

Sicht des Unternehmens	Sicht des Mitarbeiters
<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der eigenen Stelle und der damit verbunden Aufgaben; • Ausgleich anfänglicher Defizite in Kenntnissen und Fähigkeiten; • motivierte Aufgabenerledigung; • Bereitschaft, sich auf neue Anforderungen einzustellen; • Loyalität und starke Bindung an das Unternehmen; • Internalisierung von Normen und Werten der Arbeitsgruppe und des Unternehmens 	<ul style="list-style-type: none"> • genaues Wissen darüber, was das Unternehmen erwartet; • souveräne Bewältigung der Aufgaben; • bedürfnisgerechte Aufgabengestaltung; • Vereinbarkeit der Normen und Werte der Arbeitsgruppe bzw. des Unternehmens mit dem eigenen Wertesystem

Die Organisation muß Hilfsmittel zur Verfügung stellen, damit sich die Mitarbeiter besser selbst einschätzen und entwickeln können.

Die organisationale Sozialisation ist vermutlich nie völlig beendet.

Die Ziele des Einarbeitungsprozesses unterscheiden sich aus der Sicht von Individuum und Organisation.

Mitarbeiter weisen ein hohes Commitment auf, wenn sie sich stark mit den Normen und Werten der Organisation identifizieren, zu hohen Anstrengungen bereit sind und einen starken Wunsch haben, in der Organisation zu verbleiben.

Höheres Commitment resultiert aus dem öffentlichen Eintreten in eine Organisation und aus höheren Investitionen von seiten der neuen Mitarbeiter.

Es ist häufig schwer festzustellen, ob es sich um freiwillige oder unfreiwillige Fluktuation handelt.

Die Validität von Aussagen über Fluktuation ist fraglich und die Unterscheidung zwischen freiwilliger und unfreiwilliger Fluktuation oft künstlich.

Bei Berufserfahrenen kann eine Bewerbung für eine andere Stelle unterschiedlich motiviert sein.

4.5.1 Organisationales Commitment

Ein in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend beachtetes Konzept ist das organisationale Commitment (Moser, 1996). Nach der einflußreichen Definition von Mowday, Porter und Steers (1982) weisen Mitarbeiter ein hohes Commitment gegenüber ihrer Organisation auf, wenn sie sich stark mit den Normen und Werten der Organisation identifizieren, zu hohen Anstrengungen bereit sind und einen starken Wunsch haben, in der Organisation zu verbleiben. Die Förderung von organisationalem Commitment ist für Organisationen von Bedeutung, da hohes Commitment mit geringer Fluktuation, aber auch mit hoher Einsatzbereitschaft und innovativem Verhalten einhergeht. Organisationales Commitment kann durch eine Vielzahl von Maßnahmen gefördert werden; insbesondere lassen sich zahlreiche Einarbeitungsmaßnahmen als Mittel zur Erhöhung von Commitment interpretieren (Moser, 1992). Höheres Commitment resultiert u.a. aus dem *öffentlichen Eintreten* in eine Organisation und aus vergleichsweise *hohen Investitionen* von seiten der neuen Mitarbeiter. Entsprechend lassen sich z.B. Seminare für neue Mitarbeiter als Mittel zur Herstellung von Öffentlichkeit interpretieren: Neuen Mitarbeitern fällt es vermutlich schwerer, sich innerlich von der Organisation zu distanzieren und schließlich zu kündigen, wenn viele andere Menschen (z.B. andere Auszubildende, Führungskräfte verschiedener Ebenen) vom Eintritt in die Organisation wissen. Hohe Investitionen stellen z.B. die Überwindung anspruchsvoller Personalauswahlverfahren (vgl. Kapitel 5-7) oder ein Umzug in eine neue Stadt dar. Allerdings sind auch Umstände denkbar, unter denen hohes Commitment kein guter Indikator erfolgreicher Sozialisation ist (Moser, 1998a), etwa wenn für die Organisation eine Trennung von leistungsschwachen Mitarbeitern aufgrund des hohen Commitments der Mitarbeiter schwierig ist.

4.5.2 Fluktuation

Fluktuation scheint ein besonders naheliegender Indikator mißlungener organisationaler Sozialisation zu sein. Dies trifft aus Sicht der Organisation vor allem dann zu, wenn Mitarbeiter freiwillig das Unternehmen verlassen, da Investitionen z.B. in die Ausbildung sich nicht amortisieren. Allerdings lassen sich vor allem zwei Probleme anführen, warum es in der Praxis schwierig ist zu erkennen, um welche Art der Fluktuation (freiwillig oder unfreiwillig) es sich handelt (Campion, 1991): (1) Die Validität von Fluktuationsgründen ist fraglich, da z.B. in Personalakten oft nur *ein* Grund genannt wird oder unklare Kategorien verwendet werden. (2) Die Unterscheidung zwischen freiwilliger und unfreiwilliger Fluktuation ist künstlich. In vielen Fällen handelt es sich um einen *Einigungsprozeß* zwischen Mitarbeiter und Organisation – z.B. geht ein Mitarbeiter mit schlechten Leistungen „freiwillig“, bevor ihm gekündigt wird. Campion (1991) meint daher, daß es sich bei der Freiwilligkeit von Fluktuation eher um ein Kontinuum von „vollständig freiwillig“ bis „vollständig unfreiwillig“ handelt.

Fluktuation ist also nicht einfach interpretierbar. Zudem hängt sie von Randbedingungen wie dem Arbeitsmarkt ab. Schließlich stellt sich die Frage, an welchen Anzeichen eine drohende Fluktuation erkannt werden kann, um sie gegebenenfalls zu vermeiden bzw. konkrete Maßnahmen zu ergreifen. Zumindest in Einzelfällen ist durchaus zu überlegen, ob nicht Verhaltensabsichten, wie z.B. das Suchverhalten (Bewerbungen um andere Stellen) besonders aufschlußreich sind. Natürlich ist es für ein Unternehmen schwierig, solche Absichten in Erfahrung zu bringen. Bei *Berufserfahrenen* kann gerade die Bewerbung für eine andere Stelle zudem anders motiviert sein. Jochmann (1990) nennt folgende Ursachen für das Suchverhalten berufserfahrener Personen und insbesondere von Führungskräften:

- Vergleich der derzeitigen Position im Hinblick auf „positive Zielkriterien“ mit anderen Möglichkeiten;
- Überprüfung des eigenen Marktwerts;

- Vergleich der Vergütung extern angebotener Positionen und der eigenen Position;
- Gewinnung alternativer Angebote, um die eigene Verhandlungsposition beim bisherigen Arbeitgeber zu stärken.

Insbesondere bei Führungskräften kommt hinzu, daß diese nicht erst nach der Trennung vom Unternehmen beginnen, einen Arbeitsplatz zu suchen. Wenn also ein Unternehmen damit befaßt ist, verschiedene Bewerber um Führungspositionen zu sichten, dann ist schwer zu erkennen, ob die Bewerber ihren bisherigen Arbeitgeber freiwillig oder unfreiwillig verlassen wollen. Oftmals werden sie einer bevorstehenden Freisetzung zuvorkommen wollen und sich „freiwillig“ bereits vorzeitig um eine neue Stelle bemühen. Zudem sind viele Unternehmen ihren leitenden Mitarbeitern möglichst frühzeitig dabei behilflich, einen „nahtlosen“ Übergang zu einem neuen Arbeitgeber zu finden, falls eine mittelfristige Trennung ansteht (vgl. Kapitel 21).

Ist „Fluktuation“ tatsächlich ein aussagekräftiges Maß für gelungene bzw. mißlungene organisationale Sozialisation? Im Grunde scheinen sowohl die freiwillige als auch die unfreiwillige Fluktuation klare Anzeichen dafür zu sein. Im Falle der unfreiwilligen Fluktuation ist die Sozialisation aus Sicht beider Seiten mißlungen, im Falle der freiwilligen Fluktuation zumindest aus Sicht der Organisation. Demgegenüber spricht – langfristig gesehen – einiges dafür, daß zumindest für das Individuum eine erfolgreiche berufliche Entwicklung den Wechsel des Arbeitgebers (Fluktuation) geradezu erfordern kann, insbesondere wenn es im Unternehmen an Entwicklungsmöglichkeiten mangelt.

5 Berufliche Laufbahnen und Übergänge

Bereits im vorherigen Abschnitt 4 wurde deutlich, daß die organisationale Sozialisation aus einer Vielzahl von Phasen mit entsprechenden wechselnden Erwartungen und Anforderungen bestehen kann. Im folgenden werden zunächst mehr oder weniger übliche Entwicklungen bzw. Laufbahnen betrachtet und dann verschiedene Anlässe für Einschnitte und Übergänge dargestellt. Diese Überlegungen werden zudem einen Teil der vorstehenden Ausführungen in Frage stellen. So wird es zunehmend unüblich, eine klassische (Aufstiegs-)Karriere in einer großen Organisation zu machen. Wenn also Übergänge und Brüche üblich und oft gar unvermeidbar werden, dann stellt sich auch die Frage, ob Commitment und Fluktuation Erfolgskriterien darstellen.

Traditionelle Ansätze zu Laufbahn und Karriere sind eng mit dem Namen Super (z. B. 1981) verbunden. Auch in diesem Zusammenhang ist Supers entwicklungspsychologisches Modell der Berufswahl von Bedeutung, da es sich nicht auf einen bestimmten Zeitpunkt einer Entscheidung für einen Beruf beschränkt. Vielmehr macht es auch Aussagen über die Zeitspanne während der Berufsausübung und danach (vgl. Kasten 6).

Kasten 6:

Entwicklungsstadien nach Super (Scheller, 1976, S. 40)

1. Stufe des Wachstums (bis 14 Jahre): Periode der allgemeinen physischen und geistigen Entwicklung
a) Vorberufliches Stadium (bis 3 Jahre): keinerlei Interesse in bezug auf berufliche Anliegen
b) Phantasie-Stadium (4-10 Jahre): Phantasie bildet die Basis beruflicher Überlegungen
c) Interessen-Stadium (11-12 Jahre): berufliches Denken wird von den Neigungen und Abneigungen des Individuums bestimmt

Die Entwicklungsstadien nach Super lauten: Stufe des Wachstums, Stufe der Exploration, Stufe der beruflichen Festlegung, Stufe der beruflichen Festigung und Stufe des beruflichen Abbaus.

- d) Fähigkeits-Stadium (13-14 Jahre): im Vordergrund der beruflichen Überlegungen stehen die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Individuums

**2. Stufe der Exploration (15-25 Jahre):
Periode der Exploration verschiedenster beruflicher Betätigungen**

- a) Tentatives Stadium (15-17 Jahre): Bedürfnisse, Interessen, Fähigkeiten, Werte und die verfügbaren beruflichen Alternativen determinieren tentative berufliche Entscheidungen
- b) Übergangs-Stadium (18-21 Jahre): berufliches Denken und Handeln berücksichtigen in noch stärkerem Maße die gegebenen Realitäten
- c) Probe-Stadium I (22-24 Jahre): erste versuchsweise Betätigung nach erfolgter Berufswahl

**3. Stufe der beruflichen Festlegung (25-44 Jahre):
Streben des Individuums nach einer Dauerstellung**

- a) Probe-Stadium II (25-30 Jahre): nicht zufriedenstellende Wahlen verursachen berufliche Veränderungen
- b) Stabilisierungs-Stadium (31-44 Jahre): in einem bestimmten Bereich übt das Individuum einen Beruf lange Zeit aus

**4. Stufe der beruflichen Festigung (45-65 Jahre):
Fortdauer der Betätigung in einem gewählten Beruf**

5. Stufe des beruflichen Abbaus (65-? Jahre):

- a) Dezelerations-Stadium (65-70 Jahre): berufliche Aktivitäten nehmen ab
- b) Ruhestands-Stadium (ab 71 Jahre): Beendigung der beruflichen Aktivitäten

Das Problem dieses Modells ist, daß ein „Normallebenslauf“ unterstellt wird. Dadurch bleibt es allgemein, da es spezifische Umwelteinflüsse, denen einzelne Individuen oder ganze Gruppen ausgesetzt sind, nicht berücksichtigen kann (vgl. Schallberger, 1989). Bereits Super (1957) stellt aber zudem für spezifische Gruppen relevante Laufbahnmuster vor. Er unterscheidet vier Laufbahnmuster für Männer sowie sieben für Frauen (vgl. Kasten 7).

Kasten 7:

Geschlechtsspezifische Laufbahnmuster nach Super (Scheller, 1976, S. 41)

Laufbahnmuster für Männer

1. „Stable career pattern“: nach dem Schul- oder College-Abschluß tritt das Individuum sofort in den Beruf ein und übt ihn kontinuierlich aus; die Periode der Erprobung verschiedenster Tätigkeiten wird übersprungen.
2. „Conventional career pattern“: einer ersten beruflichen Betätigung folgt die Erprobung einer interindividuell variierenden Zahl an Beschäftigungen; nach Abschluß dieses Stadiums wird ein Beruf permanent ausgeübt.
3. „Unstable career pattern“: das Individuum legt sich beruflich nicht fest, einer Erprobungsperiode schließt sich häufig eine längere Zeit andauernde Beschäftigung an, der erneut ein berufliches Versuchsstadium folgt.
4. „Multiple-trial career pattern“: häufiger Beschäftigungswechsel ist kennzeichnend; da keine der vielen Betätigungen längere Zeit ausgeübt wird, kann von einer beruflichen Festlegung nicht die Rede sein.

Laufbahnmuster für Frauen

1. „Stable homemaking career pattern“: bereits kurz nach dem Schul- oder College-Besuch wird geheiratet; berufliche Erfahrungen außerhalb des häuslichen Bereichs liegen nicht vor.

Männer und Frauen weisen auch heutzutage noch geschlechtsspezifische Laufbahnmuster auf.

2. „Conventional career pattern“: die Frau heiratet nach relativ kurzer Beschäftigungsdauer und scheidet aus dem Berufsleben aus.
3. „Stable working career pattern“: nach dem Schulbesuch übt die Frau permanent einen Beruf aus.
4. „Double-track career pattern“: die berufliche Betätigung nach der schulischen Ausbildung wird nur durch die Geburt der Kinder unterbrochen; nach der Niederkunft versorgt die Frau den Haushalt und übt gleichzeitig weiterhin ihren Beruf aus.
5. „Interrupted career pattern“: die Frau kehrt erst wieder ins Berufsleben zurück, wenn ihre Kinder selbständig geworden sind.
6. „Unstable career pattern“: nicht selten verursachen unzulängliche ökonomische Verhältnisse einen häufigen Wechsel der Betätigungsfelder; weder innerhalb noch außerhalb des häuslichen Bereichs werden längerfristige berufliche Erfahrungen gesammelt.
7. „Multiple-trial career pattern“: nicht aufeinander bezogene berufliche Betätigungen werden in größerer Zahl kurzfristig ausgeübt; berufliche Stabilisierung erfolgt nicht.

Welches Laufbahnmuster der einzelne nun tatsächlich durchläuft, ist von einer Reihe unterschiedlicher Determinanten abhängig. So üben etwa wirtschaftliche und beruflich-strukturelle Bedingungen vor allem in Zeiten instabiler Wirtschaftslage und ungünstiger Beschäftigungsbedingungen einen starken Einfluß aus (vgl. Seifert, 1989). Daneben kommen noch soziale und sozioökonomische Einflüsse, aber auch psychologische und körperliche Charakteristika des Individuums, dessen spezifische Erfahrungen und seine persönliche Situation wie etwa der Familienhintergrund oder die eigene Familiensituation zum Tragen (vgl. Super, 1957; Scheller, 1976).

Vergleicht man die Laufbahnmuster gegenwärtiger Kohorten mit denen früherer, so fällt zunächst auf, daß die arbeitsbezogene Dreiteilung (d.h. Ausbildung, Erwerbstätigkeit, Rente) des Lebenslaufs für Männer erhalten geblieben ist und für Frauen zunimmt. Doch läßt sich seit den 70er Jahren eine Verschiebung des Zeitpunkts biographischer Ereignisse und Übergänge und damit verbunden eine Verkürzung der mittleren Phase, d.h. der Phase der Erwerbsarbeit, feststellen. Ein Problem dieser Entwicklung zeigt sich, wenn man die Eingangsphase in das Erwerbsleben betrachtet. So findet sich dort in den jüngeren Kohorten eine Abkehr von der Erwerbsarbeit, die zu einem erheblichen Teil nicht freiwillig erfolgt, sondern durch fehlende Arbeitsplätze erzwungen wird. Kohortenanalytische Untersuchungen deuten darauf hin, daß sich bei den von Jugendarbeitslosigkeit Betroffenen Auswirkungen während der ganzen Berufsbiographie zeigen. Die Übergangsphase in den Beruf verlängert sich für viele zu einem dauerhaften Provisorium. Dies setzt sich zusammen aus einer Abfolge verschiedener Tätigkeiten und einer Kombination verschiedener Einkommensquellen. Gleichwohl ist auch bei diesen Personen eine biographische Perspektive typisch, die von einer Kontinuität im Arbeitsleben ausgeht und einen späteren Antritt eines Arbeitsplatzes auf Dauer antizipiert. Doch dürfte mit zunehmender Dauer des Provisoriums eine solche Idealvorstellung immer unrealistischer werden (vgl. Kohli, 1989).

Betrachtet man jedoch nur die Kernphase der Erwerbsarbeit, so ist nach Kohli (1989) von einer Pluralisierung der Verlaufsmuster – zumindest auf der Ebene der Gesamtbevölkerung – kaum etwas festzustellen. Für Männer gilt immer noch fast ausschließlich das Modell der dauerhaften Vollzeiterwerbstätigkeit. Gleichzeitig weist die steigende Erwerbsbeteiligung der Frauen (in westlichen Ländern) darauf hin, daß sie sich ebenfalls zunehmend in die (bisher überwiegend den Männern vorbehaltene) arbeitsgesellschaftliche Normalbiographie integrieren. Eine neuere differenzierte Untersuchung der Lebensplanung durch Geissler und Oechsle (1996) ergab für Frauen jüngerer Kohorten die folgenden fünf Muster.

- *Traditionell familienzentrierte Lebensplanung*: Die Modernisierung wird zurückgewiesen, die Frauen versuchen eine Lebensführung im Rahmen der traditionellen Frauenrolle aufrecht zu erhalten.

Das individuelle Laufbahnmuster ist abhängig von wirtschaftlichen, beruflich-strukturellen, sozialen und sozioökonomischen Bedingungen sowie von psychologischen und körperlichen Charakteristika des Individuums.

Der Wunsch nach Kontinuität im Arbeitsleben ist weiterhin weitverbreitet.

Neuere Untersuchungen ergaben differenzierte Lebensplanungsmuster von Frauen.

- *(Männliche) berufsorientierte Lebensplanung*: Wichtigster Bestandteil ist der Wunsch nach dauerhafter materieller und sozialer Unabhängigkeit, ermöglicht über eine existenzsichernde Berufstätigkeit.
- *Individualisierte Lebensplanung*: Ziel ist es, eine neue Relation zwischen Berufsarbeit und allen nicht beruflichen Lebensbereichen zu schaffen und gleichzeitig eine Neubestimmung des Geschlechterverhältnisses zu erreichen. Frauen mit dieser Planung stellen auch für Männer die erste Priorität des Berufs in Frage. Wichtigster Punkt biographischen Handelns ist die Entwicklung des eigenen Selbst.
- *Doppelte Lebensplanung*: Die Lebensbereiche Partnerschaft/Familie einerseits und Beruf andererseits haben gleiches Gewicht, keiner der Lebensbereiche wird dem anderen in der subjektiven Relevanz im Lebenslauf untergeordnet.
- *Modernisiert familienzentrierte Lebensplanung*: Diese Vorstellung unterscheidet sich von der traditionell familienzentrierten durch den ausgeprägten Stellenwert von Ausbildung und Beruf und durch die Individualisierung der Beziehung zu Kindern.

Während die ersten drei Lebensplanungsmuster auch bei früheren Kohorten zu finden sind, stellen die beiden letzten nach Geissler und Oechsle (1996) neue Lebensplan-Modelle dar. Außerhalb dieser Muster zeigte sich bei einigen der befragten Frauen auch eine Verweigerung der Lebensplanung, welche umschrieben wurde als „bewußtes Leben in der Gegenwart“.

Laufbahnmuster wie die oben dargestellten können nur vergleichsweise allgemein formuliert werden. Aufgrund dieses Allgemeinheitsgrades lassen sich auch nur wenige Individuen finden, die wirklich *exakt* einem dieser Muster entsprechen. Lebensläufe werden von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Neben Bedingungen, die im Zusammenhang mit dem Alter stehen – wie z. B. der Übergang von der Schule in die Ausbildung oder die Berentung – und solchen, die auf *kulturelle Wechsel* zurückgehen (z. B. Erwerbstätigkeit von Frauen), unterscheiden Baltes und Danish (1980) Einflüsse, die nicht in einem generellen oder universellen Muster (in bezug auf Häufigkeit und Zeitpunkt) auftreten und bezeichnen diese als *nicht-normativ*. Beispiele solcher nicht-normativer Lebensereignisse mit besonderer Bedeutung für die Karriere sind eine fristlose Entlassung, eine unerwartete Beförderung, ein Lotteriegewinn, eine ökonomische Depression, eine regionale oder nationale Rezession, der Bankrott des Arbeitgebers, ein Standortwechsel, Unfälle oder Krankheiten sowie eine Scheidung. Derartige nicht-normative Einflüsse auf die berufliche Entwicklung sind also Lebensereignisse sowohl positiver als auch negativer Art, die nur in schwacher Beziehung zum Alter des Individuums oder auch zur jeweiligen Epoche stehen. Dabei ist zu beachten, daß sich Ereignisse mit Einfluß auf den Verlauf von Karrieren darin unterscheiden, *wie viele* Personen davon betroffen sind. So ist anzunehmen, daß eine Scheidung die Karrieren von ein bis zwei Personen beeinflussen kann, während Ereignisse größerer Tragweite wie z. B. eine nationale Rezession oder gar ein Krieg eine oder sogar mehrere Kohorten (Jahrgänge) nachhaltig prägen.

Hinzu kommt, daß selbst ähnliche Ereignisse unterschiedliche Individuen verschieden beeinflussen, da die individuelle Reaktion stark von der Identität und der Persönlichkeit des Betroffenen abhängig ist. Schließlich sind nicht alle Veränderungen und Übergänge „objektiv“ erkennbar, es können objektive von subjektiven Karriereübergängen unterschieden werden (vgl. Kasten 8).

Kasten 8:

Subjektive Karriereübergänge

Karriereübergänge („Transitionen“) können als Zeiträume definiert werden, innerhalb derer Individuen entweder eine andere Rolle übernehmen (z. B. vom Arbeitsgruppenmitglied zum Vorgesetzten) oder eine *veränderte Haltung* gegenüber einer bereits eingenommenen Rolle entwickeln (z. B. zunehmende Zweifel, ob die gewählte berufliche Ausrichtung die beste Entscheidung war). Letzteres ist ein *subjektiver Karriereübergang*

Nicht-normative Einflüsse sind in ihrer Tragweite sehr unterschiedlich.

Die Unterscheidung von objektiven und subjektiven Karriereübergängen wurde bisher zu wenig beachtet.

(Stephens, 1994). Veränderte Einstellungen, Orientierungen und Wahrnehmungen können also zu verschiedenen subjektiven Karrierephasen führen, ohne daß dies von außen erkennbar ist. Beispielsweise lassen sich in Anlehnung an Dalton und Thompson (1986) vier Phasen unterscheiden: Lehrling, unabhängige Fachperson, Mentor und Direktor. Insbesondere Fach- und Führungskräfte können auf ein und derselben Position alle vier Phasen durchlaufen. Beispielsweise wird ein neu berufener Universitätsprofessor zunächst einige Regeln des Verwaltens lernen müssen (= Lehrling), später dann Forschungsprojekte akquirieren (= unabhängige Fachperson), Nachwuchswissenschaftler fördern (= Mentor) und schließlich das „Forschungsmanagement“ seiner Arbeitsgruppe übernehmen müssen (= Direktor).

Die Begleitung solcher subjektiver Karriereübergänge ist ein neues und diffiziles personalpsychologisches Anwendungsfeld. Während objektive Karriereübergänge i.a.R. erkennbar sind (z. B. am Aufstieg oder einem neuen Titel), werfen subjektive Karriereübergänge zunächst einmal eine Reihe von Fragen auf: Bemerkt und wünscht das Individuum überhaupt die Veränderung? Ist die Veränderung von seiten der Organisation gewollt? Wie können entsprechende Einstellungen und Wahrnehmungen überhaupt beeinflußt werden? Die bisherige personalpsychologische Forschung hat auf solche Fragen bisher noch keine Antworten zur Verfügung stellen können.

6 Diskussion

Berufliche Laufbahnen und Karrieren sind in den letzten Jahren zunehmend flexibler (diskontinuierlicher) geworden. Während sich die Tätigkeit praktisch tätiger Personalpsychologen lange Zeit oft auf die zu Beginn dieses Kapitels angesprochenen Themen „Berufswahl“ und „Sozialisation“ begrenzt hat, haben sich u. a. aus diesen Entwicklungen neue Aufgaben ergeben.

Für viele Menschen sind Berufsentscheidungen nicht einmal, sondern wiederholt zu treffen. Da es sich jeweils um komplexe Probleme handelt, ist die Frage naheliegend, inwiefern der einzelne Hilfestellungen bekommt oder sich beschaffen kann. Allen Maßnahmen liegen vier zentrale Fragen zugrunde: (1) Wer bin ich und wie sehe ich mich? (2) Wie werde ich gesehen? (3) Welche Alternativen und Ziele habe ich? (4) Wie kann ich meine Ziele erreichen? Sowohl in Maßnahmen zur Verbesserung der Berufswahl als auch in Karriereentwicklungssystemen werden solche Themen behandelt. Ein weiteres interessantes Anwendungsfeld ist die *Begleitung* beruflicher Veränderungen, die für den einzelnen mit Selbstzweifeln, aber schließlich auch mit gestiegenem Selbstvertrauen einhergehen können (Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986). Hierzu zählt nicht nur die Ausgliederung aus dem Berufsleben (aufgrund von Arbeitslosigkeit oder Pensionierung; vgl. Kapitel 21), sondern auch das Durchlaufen objektiver wie subjektiver Karrierephasen und -übergänge. Interventionskonzepte wie Mentoring oder Coaching eröffnen für Personalpsychologen daher ebenfalls ein interessantes Betätigungsfeld.

Abschließend ist anzumerken, daß das vorliegende Kapitel vor dem Hintergrund einer bestimmten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Situation entstanden ist. Wenn ungeschützte Arbeitsverhältnisse weiter zunehmen, flache Hierarchien berufliche Karrieren im Sinne eines Aufstiegs zunehmend erschweren und der Trend zur beruflichen Selbständigkeit anhält (vgl. Moser et al., 1999), dann wird schon in wenigen Jahren einiges von dem in diesem Kapitel Geschriebenen neu zu bewerten sein. Ob allerdings in Zukunft sogenannte „Bastelbiographien“ (Beck & Beck-Gernsheim, 1993) die Regel werden, wird sich noch erweisen müssen.

Zusammenfassung

Zusammenfassung

Gegenstand dieses Kapitels ist die Sozialisation für die und in der Berufswelt. Ausgangspunkt ist die Annahme, daß die Berufstätigkeit nachhaltige Wirkungen auf die Persönlichkeit ausübt. So existieren u.a. Belege, daß restriktive Arbeitstätigkeiten eher negative Konsequenzen für die psychische Gesundheit haben und daß die inhaltliche Komplexität beruflicher Aufgaben sogar positive Effekte auf die intellektuellen Fähigkeiten hat. Allerdings muß auch beachtet werden, daß komplexere Arbeitstätigkeiten möglicherweise nicht nur motivierender sind, sondern an einzelne auch (zu) hohe Anforderungen stellen. Danach wurde gefragt, wie die Berufswahl zustandekommt, wobei vor allem verschiedene Berufswahltheorien vorgestellt wurden. Die Ansätze thematisieren die wechselseitige Anpassung zwischen Individuum und Beruf, wobei einige die Anpassung eher als statisch, andere eher als dynamisch (entwicklungsbezogen) sehen. Die entscheidungstheoretischen Ansätze versuchen schließlich, dem Individuum Handreichungen zur Verbesserung der individuellen Berufswahlentscheidung zu geben. Im Anschluß wurden verschiedene Sozialisationsprozesse während der Erwerbstätigkeit in Organisationen betrachtet. Zunächst wurden verschiedene Maßnahmen zur Einarbeitung neuer Mitarbeiter vorgestellt, wobei der Integration in die Arbeitsgruppe besonderes Augenmerk gewidmet wurde. Als Interventionskonzepte wurden u.a. Mentoring und Karriereentwicklungssysteme angeführt. Abschließend wurden verschiedene Auffassungen von „Laufbahn“ und „Karriere“ vorgestellt sowie traditionelle und neuere Laufbahnmuster analysiert.

Weiterführende Literatur

Weiterführende Literatur

- Anderson, N. & Thomas, H.D.C. (1996). Work group socialization. In M.A. West (Ed.), *Handbook of work group psychology* (pp. 423-450). New York: Wiley.
- Brown, D. & Brooks, L. (Hrsg.). (1994). *Karriere-Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hall, D.T. et al. (Eds.). (1988). *Career development in organizations* (3. print). San Francisco: Jossey-Bass.
- Moser, K. (1996). *Commitment in Organisationen*. Bern: Huber.

Literatur

Literatur

- Abraham, E. & Hoefelmayr-Fischer, K.E. (1982). Auswirkungen der früheren Arbeitstätigkeit auf den Ruhestand. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 2, 53-72.
- Anderson, N. & Thomas, H.D.C. (1996). Work group socialization. In M.A. West (Ed.), *Handbook of work group psychology* (pp. 423-450). New York: Wiley.
- Baltes, P.B. & Danish, S.J. (1980). Intervention in life-span development and aging: Issues and concepts. In R.R. Turner & H.W. Reese (Eds.), *Life-span developmental psychology: Intervention* (pp. 49-78). New York: Academic Press.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1993). Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie. *Zeitschrift für Soziologie*, 22, 178-187.
- Bergmann, C. (1994). Gemessene versus artikulierte Interessen als Prädiktoren der Berufs- bzw. Studienfachwahl und Anpassung im Studium. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 38, 142-151.
- Bergmann, C. & Eder, F. (1992). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test/Umwelt-Struktur-Test*. Weinheim: Beltz.
- Blickle, G. (1999). *Karriere, Freizeit, Alternatives Engagement*. München: Hampp.

- Campion, M.A. (1989). Ability requirement implications of job design: an interdisciplinary perspective. *Personnel Psychology*, 42, 1-24.
- Campion, M.A. (1991). Meaning and measurement of turnover: Comparison of alternative measures and recommendations for research. *Journal of Applied Psychology*, 76, 199-212.
- Campion, M.A. & McClelland, C.L. (1991). Interdisciplinary examination of the costs and benefits of enlarged jobs: A job design quasi-experiment. *Journal of Applied Psychology*, 76, 186-198.
- Dalton, G.W. & Thompson, P.H. (1986). *Novations: Strategies for career management*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Davis, R.V. & Lofquist, L.H. (1984). *A psychological theory of work adjustment: An individual-differences model and its application*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Frese, M. (1983). Der Einfluß der Arbeit auf die Persönlichkeit. Zum Konzept des Handlungsstils in der beruflichen Sozialisation. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung*, 3, 11-28.
- Geissler, B. & Oechsle, M. (1996). *Lebensplanung junger Frauen. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensläufe*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Häfeli, K., Kraft, U. & Schallberger, U. (1988). *Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung*. Bern: Huber.
- Hertel, G., Dünnfründ, T., Filsinger, I., Guggenberger, A., Klinkner, A., Kraft, A., Schultz-Amling, D. & Moser, K. (1998). Entwicklung eines Leitbilds für ein mittelständisches Unternehmen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 42, 158-165.
- Hoff, E.-H. (1994). Arbeit und Sozialisation. In K.A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie in der Erziehung und Sozialisation* (S. 525-552). Göttingen: Hogrefe.
- Holland, J.L. (1985a). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J.L. (1985b). *The Self-Directed Search. Professional Manual*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Holland, J.L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51, 397-406.
- Huber, O. & Potocnic, R. (1986). Entscheidungstheorie und Praxis der Berufs- und Laufbahnwahl. In K. Daumenlang & J. Sauer (Hrsg.), *Aspekte psychologischer Forschung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Erwin Roth* (S. 107-121). Göttingen: Hogrefe.
- Hunter, J.E. & Hunter, R.F. (1984). Validity and utility of alternate predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, 96, 72-98.
- Jochmann, W. (1990). *Berufliche Veränderung von Führungskräften*. Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Kieser, A., Nagel, R., Krüger, H.H. & Hippler, G. (1985). *Die Einführung neuer Mitarbeiter in das Unternehmen*. Wiesbaden: Gabler.
- Kohli, M. (1989). Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. Aktuelle Veränderungstendenzen und ihre Folgen. In D. Brock, H.-R. Leu, C. Preiß & H.-R. Vetter (Hrsg.), *Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel. Umbrüche im beruflichen Sozialisationsprozeß* (S. 249-278). Weinheim: Juventa.
- Kohn, M.L. (1981). Persönlichkeit, Beruf und soziale Schichtung. In M. Kohn (Hrsg.), *Persönlichkeit, Beruf und soziale Schichtung* (S. 203-236). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kohn, M.L. (1985). Arbeit und Persönlichkeit: ungelöste Probleme der Forschung. In E.-H. Hoff, L. Lappe & W. Lempert (Hrsg.), *Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 41-73). Bern: Huber.
- Kohn, M.L. & Schooler, C. (1983). (Eds.). *Work and personality: An inquiry into the impact of social stratification*. Norwood, NJ: Ablex.
- Kram, K.E. (1988). Mentoring in the workplace. In D.T. Hall et al. (Eds.), *Career development in organizations* (3. print, pp. 160-201). San Francisco: Jossey-Bass.
- Leibowitz, Z.B., Farren, G. & Kaye, B.L. (1986). *Designing career development systems*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fortsetzung Literatur

Fortsetzung Literatur

- Meissner, M. (1971). The long arm of the job: A study of work and leisure. *Industrial Relations*, 10, 239-260.
- Moser, K. (1991). *Konsistenz der Person*. Göttingen: Hogrefe.
- Moser, K. (1992). *Personalmarketing. Eine Einführung*. München: Quintessenz.
- Moser, K. (1995). Vergleich unterschiedlicher Wege der Gewinnung neuer Mitarbeiter. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 39, 105-114.
- Moser, K. (1996). *Commitment in Organisationen*. Bern: Huber.
- Moser, K. (1998a). Gibt es negative Seiten von Commitment? *Gruppendynamik*, 29, 263-274.
- Moser, K. (1998b). Implementierung und Durchsetzung von Potentialanalyse- und Personalentwicklungsinstrumenten. In M. Kleinmann & B. Strauß (Hrsg.), *Potentialfeststellung und Personalentwicklung* (S. 45-68). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Moser, K., Batinic, B. & Zempel, J. (1999). Unternehmerisch erfolgreiches Handeln: Einleitung und Überblick. In K. Moser, B. Batinic & J. Zempel (Hrsg.), *Unternehmerisch erfolgreiches Handeln* (S. 3-13). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Mowday, R., Porter, L. & Steers, R. (1982). *Employee-organization linkages. The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York: Academic Press.
- Nicholson, N. (1984). A theory of work role transitions. *Administrative Science Quarterly*, 29, 172-191.
- Potocnik, R. (1990). *Entscheidungstraining zur Berufs- und Studienwahl*. Bern: Huber.
- Potocnik, R. (1993). Entscheidungstraining zur Laufbahnwahl: Konzeption, Evaluierung, Erfahrungen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 37, 95-100.
- Rehn, M.L. (1993). Die Eingliederung neuer Mitarbeiter. In K. Moser, W. Stehle & H. Schuler (Hrsg.), *Personalmarketing* (S. 77-95). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Rosenstiel, L. v. & Stengel, M. (1987). *Identifikationskrise?* Bern: Huber.
- Schallberger, U. (1987). Berufsarbeit und Persönlichkeit - Aspekte einer komplexen ökopyschologischen Problemstellung. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 46, 91-104.
- Schallberger, U. (1989). Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung. In S. Greif, H. Holling & N. Nicholson (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie: Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 245-248). München: Psychologie Verlags Union.
- Schein, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scheller, R. (1976). *Psychologie der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schooler, C. (1996). Cultural and social-structural explanations of cross-national psychological differences. *Annual Review of Sociology*, 22, 323-349.
- Seifert, K.H. (1977). (Hrsg.). *Handbuch der Berufspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Seifert, K.H. (1988). Berufswahl und Laufbahnentwicklung. In D. Frey, C.G. Hoyos & D. Stahlberg (Hrsg.), *Angewandte Psychologie* (S. 187-204). München: Psychologie Verlags Union.
- Seifert, K.H. (1989). Berufliche Entwicklung und berufliche Sozialisation. In E. Roth (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Organisationspsychologie, D/III/3* (S. 608-630). Göttingen: Hogrefe.
- Semmer, N. & Schallberger, U. (1996). Selection, socialisation, and mutual adaptation: Resolving discrepancies between people and work. *Applied Psychology: An International Review*, 45, 263-288.
- Stephens, G.K. (1994). Crossing internal career boundaries: The state of research on subjective career transitions. *Journal of Management*, 20, 479-501.
- Super, D.E. (1957). *Psychology and careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D.E. (1981). Approaches to occupational choice and career development. In A.G. Watts, D.E. Super & J.M. Kidd (Eds.), *Career development in Britain* (pp. 7-51). Cambridge: Hobsons.

- Super, D.E. (1994). Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung. In D. Brown & L. Brooks (Hrsg.), *Karriere-Entwicklung* (S. 211-280). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Todt, E. (1990). Entwicklung des Interesses. In H. Hetzer (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters* (S. 213-264). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Todt, E. & Schreiber, S. (1996). *Development of interests*. Paper presented at Seeon-Conference on interest and gender. Seeon, Germany.
- Tracey, J.T. & Rounds, J. (1993). Evaluating Holland's and Gati's vocational-interest models: A structural meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 113, 229-246.
- Vondracek, F.W., Lerner, R.M. & Schulenberg, J.E. (1986). *Career development. A life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zarella, K.L. & Schuerger, J.M. (1990). Temporal stability of occupational interest inventories. *Psychological Reports*, 66, 1067-1074.

Fortsetzung Literatur

9 Wissensorientierte Verfahren der Personalentwicklung

von Karlheinz Sonntag und Niclas Schaper

Inhaltsübersicht

1 Wissenserwerb als Zielgröße personaler Förderung	242
2 Lerntheoretische Grundlagen des Wissenserwerbs	243
2.1 Kognitionspsychologische Ansätze	243
2.2 Entwicklung von Expertise	244
2.3 Handlungstheoretische Ansätze	245
2.4 Konstruktivistische Ansätze	246
3 Wissensorientierte Verfahren der Personalentwicklung	247
3.1 Kognitive Trainingsverfahren	248
3.2 Arbeitsplatzbezogene kooperative Formen des Wissenserwerbs	250
3.3 Computergestützte mediale Programme zur Wissensvermittlung	252
3.4 Komplexe Lehr-/Lernarrangements	255
4 Bedarfsermittlung und Evaluation bei wissensorientierten Personalentwicklungsverfahren	256
4.1 Ermittlung des Personalentwicklungsbedarfs	257
4.2 Maßnahmen zur Evaluation und Qualitätssicherung	258
Zusammenfassung	259
Weiterführende Literatur	260
Literatur	260

Der Erwerb beruflichen Wissens erfordert lebenslanges Lernen.

Berufliches Lernen wird zunehmend durch selbstorganisierte, arbeitsplatznahe, anwendungsorientierte und computergestützte Lernformen geprägt.

1 Wissenserwerb als Zielgröße personaler Förderung

Der Erwerb und die Vermittlung beruflichen Wissens konzentriert sich schon lange nicht mehr nur auf die Phase vor dem Berufseintritt. Bei sich dynamisch verändernden Wirtschafts-, Arbeits- und Technologiestrukturen und dem damit verbundenen Anforderungswandel an Arbeitsplätzen ist vielmehr ein lebenslanges Lernen der betroffenen Mitarbeiter erforderlich; d.h. das in der Ausbildung erworbene Wissen ist allenfalls eine erste, wenn auch wichtige Voraussetzung für die kompetente Bewältigung beruflicher Anforderungen. In zunehmendem Maße ist der Mitarbeiter daher mit dem Um- und Neu-lernen beruflicher Wissensbestände konfrontiert. Der Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist in diesem Zusammenhang vor allem durch folgende Trends gekennzeichnet:

- Das zur Bewältigung von Arbeitstätigkeiten erforderliche berufliche Wissen wird für die Mehrzahl der Tätigkeiten immer umfangreicher. Dies bezieht sich nicht nur auf die fachlichen, sondern in zunehmendem Maße auch auf fachübergreifende Wissensinhalte (Sonntag, 1996). Da die Ressourcen zur Vermittlung entsprechenden Wissens durch systematische, insbesondere seminar-gestützte Qualifizierungsmaßnahmen im Unternehmen begrenzt sind, wird der selbstorganisierte und -gesteuerte Wissenserwerb immer bedeutsamer (Greif & Kurtz, 1995).
- Beruflicher Wissenserwerb ist in hohem Maße auf die Anwendung und Umsetzung des Wissens am Arbeitsplatz gerichtet. Diese Zielgröße wurde lange zugunsten einer wissenschaftlich-systematischen Aufbereitung der Lerninhalte und überwiegend fachdidaktischen Gestaltung der Lernsituation vernachlässigt (Mandl & Reinmann-Rothmeier, 1995). Hieraus ergeben sich vielfältige Probleme beim Wissenstransfer in komplexen Anwendungssituationen und bei entsprechenden Arbeitsaufgaben. Lösungsmöglichkeiten werden vor allem in arbeitsplatznahen und anwendungsorientierten Lernformen gesehen (Sonntag, 2000).
- Die umfassende Durchdringung von Arbeitsstrukturen durch Informations- und Kommunikationstechniken erfordert nicht nur Kompetenzen für die Nutzung und den Umgang mit computergestützten Arbeitsmitteln. Es ergeben sich dadurch auch eine Reihe von neuen Möglichkeiten für den Wissenserwerb am Arbeitsplatz und die Nutzung computergestützter multimedialer Lernumgebungen für Zwecke der beruflichen Aus- und Weiterbildung (Euler, 1992).

Wissensexplosion, Informationsvielfalt und Komplexität sind Begrifflichkeiten, die zur Begründung neuer Personalentwicklungskonzepte fast immer vorzufinden sind. Ein zentraler Gegenstand personaler Förderung ist daher der Erwerb von Wissen und die Befähigung zu dessen Anwendung in organisationalen bzw. beruflichen Kontexten. Dabei geht es ganz allgemein um Wissensbestände, die Organisationsmitglieder zur Ausübung von Tätigkeiten oder Funktionen in einer Organisation befähigen. Beim Erwerb von Wissen für das Arbeitshandeln geht es somit nicht nur um die Vermittlung „deklarativen“ Wissens, im Sinne von Fakten und Kenntnissen, sondern auch von „prozeduralen“ Wissensbeständen im Sinne von spezifischen und verallgemeinerten Arbeitsverfahren oder bereichsspezifischen Problemlösestrategien. Darüber hinaus sind beim beruflichen Lernen Wissensbestände zu berücksichtigen, die sich auf die Kontrolle und Steuerung des Lernens beziehen – sogenanntes Metawissen oder Metakognitionen.

2 Lerntheoretische Grundlagen des Wissenserwerbs

Ansätze zur theoretisch fundierten Deskription und Modellierung von Prozessen des Wissenserwerbs liegen in vielfältiger Form vor. Für die Aneignung komplexer Wissensinhalte im beruflichen Kontext sind vor allem aktuelle kognitionspsychologische, handlungstheoretische und konstruktivistische Lerntheorien bzw. Modelle des Wissenserwerbs relevant, die im folgenden vorgestellt werden.

2.1 Kognitionspsychologische Ansätze

In welcher Form Wissen erworben, mental repräsentiert und in Anwendungskontexten abgerufen und genutzt wird, sind zentrale Untersuchungsgegenstände der Kognitions- und Wissenspsychologie (Mandl & Spada, 1988). Eine grundlegende Erkenntnis in diesem Zusammenhang ist, daß die Form, wie Wissen aufgenommen und verarbeitet wird, in entscheidendem Maße durch die kognitive Struktur des Informationsverarbeitungssystems bestimmt wird. Bei der Planung und Gestaltung von kognitiven Lernprozessen ist daher einerseits der Stand des Vorwissens eines Lerners zu berücksichtigen, andererseits sind bei der Lerngestaltung menschliche Informationsverarbeitungsmechanismen beim Erwerb von Wissensstrukturen zu beachten. Aus diesen Überlegungen entwickelten sich früh Versuche, mit Hilfe von Lehrzieltaxonomien Lehr-/Lerninhalte kognitionspsychologisch zu klassifizieren oder mit Hilfe von Lernhierarchien den Lernprozeß unter kognitionspsychologischen Prämissen inhaltlich zu strukturieren und zu sequenzieren (Gagné, 1973). Neben diesen klassifikatorischen Bemühungen wurden auch kognitionspsychologisch fundierte Instruktionsmodelle entwickelt, wie der Prozeß des Wissenserwerbs lernmethodisch zu gestalten ist. Bedeutung hat hier vor allem das Konzept des „sinnvollen, rezeptiven Lernens“ nach Ausubel (1968) erlangt. Ausubel geht es hierbei um ein verstehendes Lernen von bereits in fertiger Form vorliegenden Wissensinhalten. Mit Hilfe verschiedener Prinzipien zur Präsentation der Lerninhalte wird Bezug genommen auf das Vorwissen und die kognitive Struktur der Lernenden (z. B. durch den Einsatz von „Advance Organizers“: damit Lernende neue Inhalte unter bereits vorhandene Konzepte subsumieren, werden Ankerideen höherer Ordnung zum Einstieg angeboten). Übersichten zu kognitionspsychologisch fundierten Instruktionstheorien finden sich bei Reigeluth (1983) oder Leutner (1998).

Je nach Art und Funktion des Wissens werden unterschiedliche Repräsentationsformen im Gedächtnis unterschieden. Dies hat Konsequenzen für den Erwerb entsprechender Wissensstrukturen. In der kognitionspsychologischen Forschung werden in diesem Zusammenhang vor allem drei Gruppen von Modellen unterschieden (Mandl, Friedrich & Hron, 1988): schematheoretische Ansätze, Produktionssystemansätze und Ansätze zum Aufbau mentaler Modelle.

Schemata sind Wissensstrukturen, in denen aufgrund von Erfahrungen typische Zusammenhänge eines Realitätsbereichs repräsentiert sind (z. B. die Qualitätsmerkmale eines Produkts). Dazu gehört auch das Wissen über häufig wiederkehrende Handlungs- bzw. Ereignisfolgen. In Schemata ist vorwiegend begriffliches Wissen repräsentiert. Sie sind darüber hinaus sowohl Voraussetzung als auch Ergebnis des Wissenserwerbs. Beim Erwerb von Wissensschemata werden verschiedene Modi (Wissenszuwachs, Feinabstimmung und Umstrukturierung), verschiedene Stufen der Verallgemeinerung und Abstraktion und verschiedene Funktionen im Prozeß des Wissenserwerbs (aufmerksamkeitssteuernde, wissensintegrierende und abrufende Prozesse) unterschieden. Wie man auf der Basis dieser Annahmen Gestaltungen von Lernaufgaben und -prozessen für den Schemaerwerb vornimmt, hat Jüngst (1985) diskutiert.

Die Aneignung von Wissen läßt sich mit kognitionspsychologischen, handlungstheoretischen und konstruktivistischen Ansätzen und Modellen beschreiben.

Die Aneignung von Wissen ist abhängig vom Vorwissen und den Informationsverarbeitungsmechanismen des Lernens.

Schematheoretische Ansätze beschreiben, wie begriffliches Wissen angeeignet wird.

Produktionssystemansätze können erklären, wie kognitive Fertigkeiten entwickelt und eingeübt werden.

Ansätze zur mentalen Modellbildung beschreiben, wie Menschen lernen, mit komplexen Systemen umzugehen.

Die Analyse von Expertenleistungen und ihrer Entwicklung hat bedeutsame Konsequenzen für die Auswahl der Lerninhalte und die Gestaltung des Lernprozesses.

Produktionssystemansätze richten sich eher auf den Erwerb von (kognitiven) Fertigkeiten. Insbesondere Anderson (1983) hat die Lernmechanismen beim Erwerb prozeduralen Wissens beschrieben (z.B. wie man lernt, ein Computerprogramm zu schreiben). Die zugrundeliegenden Wissensstrukturen sind in Form von Bedingungs-Aktions-(wenn ..., dann ...) Regeln aufgebaut. Bei der Aneignung regelbasierten Wissens sind drei Phasen zu durchlaufen, die Phase der Anwendung deklarativen Wissens, die Phase der Prozeduralisierung bzw. Wissenskompilierung und die Phase der Wissensoptimierung. Zur Gestaltung eines entsprechenden Lernprozesses werden vor allem Methoden des kognitiven Modellierens, des angeleiteten Übens und des Übens an variierenden Aufgabenstellungen verwendet (Friedrich & Mandl, 1992).

Für den Ansatz *mentaler Modelle* ist schließlich die Annahme zentral, daß Menschen interne Modelle der äußeren und inneren Realität aufbauen (z.B. über das Funktionieren eines technischen Systems). Solche mentalen Modelle stimmen in ihren strukturellen Merkmalen mit einem Realitätsausschnitt mehr oder weniger gut überein und ermöglichen dem Individuum, Vorhersagen zu machen, Phänomene zu verstehen, Entscheidungen zu treffen und Ereignisse stellvertretend zu erfahren. Mentale Modelle weisen vor allem analoge Repräsentationsformate auf, wobei die analoge Struktur sich sowohl auf zeitliche, räumliche, kausale als auch symbolische Relationen beziehen kann. Annahmen über den Erwerb von mentalen Modellen spielen z.B. bei der Gestaltung von computergestützten Simulationen für Lernzwecke eine Rolle (siehe Abschnitt 3.3).

Solche kognitionspsychologischen Modellvorstellungen beschreiben zwar konkret, welche internen Prozesse und kognitiven Architekturen beim Wissenserwerb angenommen werden können, sie bleiben aber weitgehend indifferent in bezug auf die Kontextbedingungen des Lernens und die spezifische Bedeutung von Lernprozessen für übergeordnete Funktionszusammenhänge. Hiermit beschäftigen sich Ansätze des Expertiseerwerbs, des handlungsorientierten Lernens und konstruktivistische Lerntheorien, die im folgenden vorgestellt und bezüglich ihrer Implikationen für die Lerngestaltung diskutiert werden.

2.2 Entwicklung von Expertise

Durch das verstärkte Interesse der kognitionspsychologischen Forschung an kognitiven Leistungen beim Umgang mit komplexen Aufgaben und sogenannten schlecht strukturierten Domänen gerieten die dazugehörigen Lernprozesse zunehmend ins Blickfeld der Forscher. Dauerhafte und herausragende Leistungen in einem Aufgabenkontext, der besondere Anforderungen stellt, werden als Expertise bezeichnet (z.B. beim Schachspielen, bei der Konstruktion von Maschinen oder der Unternehmensberatung). Um solche Leistungen erbringen zu können, bedarf es meist langwieriger und vielfältiger Lern-, Übungs- und Erfahrungsprozesse. Dabei ist nicht nur von Interesse, wie ein Experte sein Wissen und Können erwirbt, sondern auch, durch welche besonderen Merkmale dies gegenüber Novizen gekennzeichnet ist. Charakteristika von Experten oder Expertenleistungen beziehen sich in hohem Maße auf ihr besonderes Wissen. Vielfältige Studien in unterschiedlichen Domänen (Krems, 1994) zeigen, daß Expertenleistungen auf (1) umfangreiches und differenziertes bereichsspezifisches Wissen, (2) die Nutzung komplexer Wissensseinheiten (sogenannte Chunks) beim Verstehen einer Problemsituation, (3) die fallbasierte Organisation von Wissen, (4) eine tiefere Verarbeitung von Problemlöseanforderungen, (5) eine stärkere und problemadäquatere Vernetzung der Wissensstrukturen, (6) eine in höherem Maße vorhandene Prozeduralisierung von Wissen und (7) eine bessere und flexiblere Verfügbarkeit von komplexen Informationsverarbeitungsstrategien zurückzuführen sind. Aufgrund dieser Merkmale sind Experten insbesondere in beruflichen Kontexten zur Bearbeitung von Aufgaben befähigt, bei denen die Auswahl, Gewichtung und Integration großer Informations-

mengen eine ausschlaggebende Rolle spielt (z.B. bei der Diagnose von Krankheiten oder technischen Störungen).

Zur Beschreibung und Erklärung, wie Expertise erworben wird, wird z.B. untersucht, welchen Einfluß Faktoren wie Begabung, Erfahrung, Übung, Motivation, Selbstkonzept und Einstellungen sowie soziokulturelle Rahmenbedingungen haben (Gruber & Mandl, 1996). Darüber hinaus wurden verschiedene Modelle entwickelt, die den Prozeß des Expertiseerwerbs versuchen zu beschreiben (Gruber & Mandl, in Druck). Bei der Entwicklung herausragender Leistungen in einer Domäne sind vor allem besondere Formen der Übungsgestaltung und die aktive Auseinandersetzung mit vielfältigen Fällen und Problemsituationen in authentischen Kontexten sowie deren Reflexion von entscheidender Bedeutung.

Folgerungen für die Gestaltung von Lernprozessen beim Expertiseerwerb beziehen sich einerseits auf die Lerninhalte. Gegenstand des Lernens sind vor allem die Wissensinhalte und Wissensstrukturen, durch die sich Experten auszeichnen und die diese zu (besonders) effizienten Leistungen in einer Arbeitstätigkeit bzw. -domäne befähigen. Andererseits ergeben sich auch Konsequenzen für die methodische Gestaltung des Lernprozesses gemäß den genannten Faktoren bei der Expertiseentwicklung. Besonders geeignet zur Förderung von Expertenleistungen in komplexen beruflichen Kontexten mit hohen Wissens- und Problemlöseanforderungen scheinen Lernumgebungen zu sein, die nach Prinzipien konstruktivistischer Instruktionstheorien gestaltet werden (siehe Abschnitt 2.4). Diese zielen darauf ab, den Lerner mit authentischen und komplexen Problemlösesituationen zu konfrontieren und ihn durch verschiedene methodische Gestaltungselemente zum Erwerb experten-analoger Wissensstrukturen und Informationsverarbeitungsstrategien zu befähigen (Schaper & Sonntag, 1998).

2.3 Handlungstheoretische Ansätze

Handlungstheoretisch fundierte Lernansätze (Sonntag, 1996) gehen davon aus, daß Lernen als ein zielgerichteter Prozeß aufzufassen ist, bei dem die angestrebten Ergebnisse des Handelnlernens von Lernenden antizipiert werden, um auf der Grundlage dieser Zielvorstellungen das Lernen zu steuern und zu kontrollieren. Ein handlungsorientiertes Lernen verläuft demnach in Anlehnung an das Modell der vollständigen Handlung phasenbezogen ab und enthält sowohl Orientierungs-, Zielbildungs- und Planungsphasen als auch praktische Ausführungs-, Kontroll- und Reflexionsphasen. Werden diese Phasen nicht oder nur unvollständig im Lernprozeß abgehandelt, entwickeln sich Fehlverhaltensweisen (Sonntag & Schaper, 1988).

Handlungen werden entsprechend der Handlungsregulationstheorie auf verschiedenen hierarchischen Ebenen reguliert. Hacker (1986) unterscheidet zwischen drei Regulationsebenen. Auf der „sensumotorischen“ Ebene werden vor allem Bewegungsprogramme gesteuert. Die „perzeptiv-begriffliche“ Ebene ist für die Regulation von Routinehandlungen (regelgeleitetes Verhalten in bekannten Situationen) verantwortlich, während auf der „intellektuellen“ Ebene die Entwicklung neuer Vorgehensweisen (z.B. in Problemsituationen) und die Planung und Kontrolle von komplexen Handlungen gesteuert wird. Der Aufbau von Handlungskompetenzen, als zentrale pädagogische Zielsetzung, geschieht durch die Ausdifferenzierung dieser Regulationsebenen. Nach einem allgemeinen Modell des „Handelnlernens“ bilden sich nach Volpert (1985) auf den unteren (sensumotorischen und perzeptiv-begrifflichen) Handlungsebenen vielseitig kombinierbare Teilhandlungen oder Bewegungsprogramme aus, die auf einer höheren (intellektuellen) Ebene durch verallgemeinerte Vorgehensschemata (z.B. Strategien oder Heuristiken) koordiniert werden. Grundlage solcher Handlungskompetenzen sind „operative Abbildsysteme“ bzw. mentale Repräsentationen, die tätigkeits- oder aufgabenspezifisches Wissen über die Ausgangsbedingungen, Zielzustände und Wege des Handelns beinhalten, die je nach Regulationsebene unterschiedliche Inhalte und Kodierungsformen aufweisen.

Expertiseerwerb wird gefördert durch aktive und reflexive Auseinandersetzung mit vielfältigen Problemsituationen in authentischen Kontexten.

Handelnlernen findet auf unterschiedlichen Regulationsebenen statt und führt zur Ausbildung operativer Abbildsysteme.

Auf der Grundlage der Handlungsregulationstheorie wurden Ansätze zur Gestaltung von Lernaufgabensystemen, kognitiven Trainings und Lernprozessen am Arbeitsplatz entwickelt.

Konstruktivistische Ansätze versuchen „träges Wissen“ beim Lernenden zu vermeiden und den Lerntransfer zu optimieren.

Der Erwerb solcher Handlungskompetenzen und operativen Abbildsysteme erfordert eine aktive Auseinandersetzung mit der Tätigkeit bzw. Aufgabe, die erlernt werden soll. Der Lernprozeß sollte daher mit einfachen Formen der Tätigkeit beginnen, die aber bereits die vollständige Handlungsstruktur repräsentieren. Im weiteren Verlauf werden diese Vorformen stufenweise komplexer, bis sie schließlich die Schwierigkeit und Vielfalt realer Aufgaben repräsentieren (Volpert, 1985). Neben der aktiven, handelnden Aneignung von Handlungskompetenzen wird darüber hinaus die intellektuelle Durchdringung der Handlungsanforderungen in einem Aufgabenfeld betont. Reines Üben bzw. der Drill von Handlungsabläufen führt nicht zu effizientem Handeln. Damit der Lernende in der Lage ist, auch mit variablen und neuen Anforderungen umzugehen, sind kognitive Strategien oder Heuristiken zur Analyse und Gestaltung von Handlungsstrukturen zu vermitteln. In der Handlungsregulationstheorie wird Handelnlernen schließlich als Prozeß eines angeleiteten zum selbständigen Handeln beschrieben. Das Ausführen von Handlungen bedarf somit am Anfang des Lernens strukturierter und intensiver Anleitungen von außen, die mit zunehmender Beherrschung von Teilen der Gesamthandlung und Prozessen der Handlungskontrolle zurückgenommen werden können.

Auf der Grundlage dieser Annahmen zum Lernen wurden vor allem folgende Formen einer handlungsorientierten Lerngestaltung entwickelt:

- die Gestaltung von Lernaufgabensystemen (siehe Abschnitt 3.4), um ein aktives, aufgabenorientiertes und vollständiges Lernhandeln zu fördern
- der Einsatz von kognitiven Trainings (siehe Abschnitt 3.1), um die intellektuelle Durchdringung der Handlungsstrukturen zu unterstützen und die Lernenden von einem angeleiteten zu einem selbständigen Handeln zu führen
- die Gestaltung von Lernprozessen am Arbeitsplatz (z.B. in Form eines aufgabenorientierten Informationsaustauschs; siehe Abschnitt 3.2), um die Ausdifferenzierung von operativen Abbildsystemen zum Arbeitshandeln zu fördern und effizientes, beanspruchungsangemessenes Expertenverhalten zu entwickeln.

Weitere Implikationen für die Lerngestaltung auf der Grundlage der Handlungsregulationstheorie beschreiben Frese und Zapf (1994).

2.4 Konstruktivistische Ansätze

In neueren Veröffentlichungen der Instruktionspsychologie und Unterrichtsforschung werden verstärkt konstruktivistische Ansätze des Lernens diskutiert (Mandl & Reinmann-Rothmeier, 1995). Diese befassen sich insbesondere mit der Gestaltung förderlicher Lernbedingungen und -umgebungen beim Erwerb von Wissen für komplexe authentische Aufgabenstellungen. Ausgangspunkt der Überlegungen waren – und hier wird die Relevanz zu betrieblichem Lernen besonders bedeutsam –, daß bei traditioneller Unterrichtsgestaltung und Wissensvermittlung vor allem passiv-rezeptives (also nur aufnehmendes) Lernen gefördert wird mit den negativen Folgen, daß

- „träges Wissen“ beim Lernenden produziert wird (Renkl, 1996), das heißt es wird abstraktes Wissen vermittelt, das unverbunden und unzusammenhängend repräsentiert und aus dem natürlichen authentischen Kontext herausgehoben ist
- der Transfer des Gelernten auf die Anwendungssituation mangelhaft ist.

Für konstruktivistische Lernprozesse wird als zentrale Annahme formuliert (Schaper, 1997): Wissen ist keine Kopie der Wirklichkeit, sondern eine Konstruktion von Menschen. Es ist somit keine immaterielle Substanz, die sich von Lehrenden zu Lernenden gleichsam transformieren läßt, sondern erfordert aktive Aneignungs- bzw. Konstruktionsprozesse des Lernenden. Die Interpretation, Bedeutung und Repräsentation eines Sachverhalts kann somit nicht eindeutig festgelegt werden, sondern wechselt je nach Kontext, Per-

spektive und Person. Daraus leiten sich weitere Annahmen zur „Situiertheit“ von Kognitionen ab: Erstens, daß Denken und Handeln eines Individuums sich nur im Kontext seiner Anwendung verstehen läßt. Auch Lernen erfolgt somit stets situiert. Außerdem stellt Wissen in einer Gesellschaft immer geteiltes Wissen dar; d.h. es wird im Rahmen sozialer Transaktionen gemeinsam konstruiert und ausgehandelt. Für den Wissenserwerb bzw. das Lernen folgt daraus, daß einem Lernenden Situationen angeboten werden müssen, in denen eigene Konstruktionsleistungen möglich sind und in denen kontextgebunden gelernt werden kann. Man spricht daher auch von situierten Lernumgebungen, deren wesentliche Gestaltungsprinzipien darin bestehen, daß sie auf authentischen Aufgaben oder komplexen Anwendungskontexten beruhen, die Anwendung des Wissens in multiplen Kontexten und/oder unter multiplen Perspektiven vorsehen und ein kooperatives Lernen in sozialen Kontexten fördern.

Seit Ende der achtziger Jahre sind vor allem drei Ansätze zur Gestaltung von Lernumgebungen bekannt geworden, die sich explizit auf konstruktivistische Positionen beziehen und außerdem die Situiertheit von Wissen und Lernen berücksichtigen. Es handelt sich um den „Cognitive Apprenticeship“-Ansatz (Collins Brown & Newman, 1989; siehe auch Abschnitt 3.2), den „Anchored Instruction“-Ansatz (CTGV, 1992) sowie die „Cognitive Flexibility Theory“ (Spiro, Coulson, Feltovich & Anderson, 1988). Letztere ist im folgenden beispielhaft beschrieben.

Die „Cognitive Flexibility Theory“ (Spiro et al., 1988) bezieht sich vor allem auf den fortgeschrittenen Wissenserwerb in schlecht strukturierten Domänen (z. B. die Vermittlung biomedizinischen Wissens für die Behandlung von Herzkrankheiten). Bei der Gestaltung von Lernumgebungen nach dieser Theorie sind die Lernenden systematisch mit den realen Komplexitäten und Irregularitäten solcher Domänen zu konfrontieren. Ziel ist die Entwicklung multipler und flexibler Wissensrepräsentationen, die ein Expertenhandeln in solchen Domänen charakterisieren und erst ermöglichen. Grundlage der Lerngestaltung sind Hypertextsysteme, in die komplexe Falldarstellungen implementiert werden. Die Lernumgebung ist so vorstrukturiert, daß die Lernenden anhand der Technik des „landscape criss crossing“ die Falldarstellung explorieren und durcharbeiten sollen: Dabei wird ein Wissenskonzept, das zur Interpretation oder Bearbeitung eines Falls relevant ist, zu verschiedenen Zeiten, in verschiedenen Kontexten, unter veränderten Zielsetzungen und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Die Vorstrukturierung wird somit einerseits thematisch, andererseits aber auch fallbezogen vorgenommen, um multidirektionale Verknüpfungen innerhalb des Hypertextsystems zwischen Wissens- und Fallaspekten herzustellen und um den Lerner bei bestimmten Interpretations- oder Erklärungsversuchen damit zu konfrontieren.

Anwendungen und Evaluationen der beschriebenen konstruktivistischen Gestaltungsansätze – insbesondere für den beruflichen Kontext – liegen bisher nur vereinzelt vor (Schaper, 1997). Die berichteten Ergebnisse sind zum Teil vielversprechend, zeigen aber auch, daß beispielsweise ein Lernen unter multiplen Perspektiven zu Lasten des Erwerbs handlungsrelevanten Sachwissens geht.

Die Gestaltung konstruktivistischer Lernumgebungen ist gekennzeichnet durch ein Lernen anhand authentischer Aufgaben, in multiplen Kontexten, unter multiplen Perspektiven und in kooperativen Zusammenhängen.

Die Prinzipien der Cognitive Flexibility Theory zielen auf den Erwerb flexibler Wissensstrukturen für das Handeln und Problemlösen in schlecht strukturierten Domänen.

3 Wissensorientierte Verfahren der Personalentwicklung

Gegenstand wissens- oder kompetenzorientierter Personalentwicklungsverfahren ist die Verbesserung beruflicher Fertigkeiten, die Vermittlung von Wissen und die Förderung flexibel einsetzbarer kognitiver Fähigkeiten (beispielsweise zur selbständigen Problemstrukturierung und -lösung). Hierzu gibt es vielfältige Möglichkeiten, die berufliche Handlungskompetenz von Organisationsmitgliedern zu fördern (siehe auch Sonntag & Schaper, 1999;

Friede & Sonntag, 1993; Hacker & Skell, 1993; Sonntag, 1996). Im Rahmen dieses Beitrags kann nur eine begrenzte Auswahl davon thematisiert werden. Dargestellt werden vor allem Maßnahmen, die geeignet erscheinen, Kompetenzen von Mitarbeitern in modernen Arbeitsstrukturen zu fördern. Hierbei handelt es sich um Ansätze oder Verfahren, die ein problemorientiertes und arbeitsplatzbezogenes Lernen unterstützen und Raum für einen selbstorganisierten und kooperativen Wissenserwerb lassen. Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die im folgenden zu behandelnden Verfahren.

Tabelle 1:

Übersicht zu den wissensorientierten Personalentwicklungsverfahren

Gestaltungsansatz	Intentionen/Gegenstände der Förderung	Varianten	Überblicks-darstellungen
<i>Kognitives Training</i>	<ul style="list-style-type: none"> Grundlagen zur Regulation komplexer Tätigkeiten Verallgemeinerte Arbeitsverfahren Problemlösefähigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> Interiorisierung geistiger Handlungen Heuristische Regeln Selbstreflexionstechniken Selbstinstruktionstechniken Multipl. kognitives Training 	Sonntag (1989, 1993) Hacker & Skell (1993)
<i>Kooperative arbeitsplatzbezogene Lernformen</i>	<ul style="list-style-type: none"> Arbeitsprozeßwissen Expertenwissen/-kultur 	<ul style="list-style-type: none"> Aufgabenorientierter Informationsaustausch Lernstatt Kognitive Lehre im Rahmen von Experten/Novizen-Gemeinschaften 	Sonntag (2000) Neubert & Tomczyk (1986)
<i>Computergestützte mediale Lernprogramme</i>	<ul style="list-style-type: none"> Kenntnisse und Fertigkeiten Problemlösefähigkeiten Mentale Modelle 	<ul style="list-style-type: none"> Trainingssysteme Tutorielle Systeme Lernergesteuerte Systeme Simulationssysteme 	Issing & Klimsa (1995) Euler (1992)
<i>Komplexe Lehr-/Lernarrangements in der Ausbildung</i>	<ul style="list-style-type: none"> Fachübergreifende Qualifikationen (Fach-, Methoden und Sozialkompetenz) Berufliche Handlungskompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> Leittextmethode Lernaufgabensystem Lerninseln Lernbüros/Übungsfirmen Fallstudien/Planspiele 	Achtenhagen (1997) Dehnbostel, Holz & Novak (1992)

Kognitive Trainingsverfahren fördern die intellektuelle Durchdringung von Arbeitsaufgaben mit Hilfe von Heuristischen Regeln, Selbstreflexionstechniken, besonderen Formen der Sprechfähigkeit und Selbstinstruktionsmethoden.

3.1 Kognitive Trainingsverfahren

Mit Hilfe kognitiver Trainingsverfahren sollen Mitarbeiter befähigt werden, komplexe Arbeitsaufgaben zu bewältigen. Hierbei sollen nicht konkrete Tätigkeitsabläufe erlernt werden, sondern Denkleistungen wie gedankliches Probedenken, Planen und Entscheiden für bestimmte Arbeitsaufgaben. Kognitive Trainingsverfahren beruhen auf der Anwendung und Kombination verschiedener Lehr-/Lernmethoden, die unter handlungstheoretischen Prämissen entwickelt wurden (vgl. Sonntag, 1993):

- Die „*Theorie der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen*“ (Galperin, 1967) wird zur Gestaltung verschiedener Phasen der Lernhandlung eingesetzt. Hierbei erfolgt eine etappenweise Verinnerlichung (Interiorisation) der (äußeren) praktischen Handlung über die Sprache. Durch unterschiedliche Formen der Sprechfähigkeit (verallgemeinernde, verkürzende, innere) werden somit Handlungen in geistige Operationen überführt. Skell (1980) stützte z.B. die Konzeption seines Trainings zur Interiorisierung von Verfahrensvorschriften für Rangieraufgaben auf die Galperin'sche Theorie.

- *Heuristische Regeln.* Hierunter sind denkpsychologische Hilfen bei der Planung, Realisierung und Kontrolle komplexer Arbeitstätigkeiten zu verstehen. Heuristische Regeln oder Verfahrensvorschriften basieren auf der Formulierung und Vermittlung von möglichst knappen, aber eindeutigen Anweisungen, die den Lernenden zu einer präziseren Situationsanalyse, zur Mitgestaltung des Problemraums und zur Reflexion und Bewertung bereits vollzogener Denkschritte auffordern (z.B. „Erfasse das Ziel“, „Mache dir gedanklich ein Bild von der Steuerung“ usw.). Ein Anwendungsbeispiel für ein kognitives Training mit Heuristischen Regeln und den im folgenden beschriebenen Selbstreflexionstechniken ist Kasten 1 zu entnehmen.
- *Selbstreflexionstechniken* beruhen darauf, daß Lernende mittels relativ einfacher Fragen im Anschluß oder während des Problemlösungsprozesses zur Reflexion und Modifikation ihres eigenen Denkens und Handelns angeregt werden. In verschiedenen Untersuchungen (Schaper & Sonntag, 1997) konnte gezeigt werden, daß durch ein Training mit Selbstreflexionstechniken eine Verbesserung der eigenständigen Verhaltensorganisation, eine Erhöhung der Handlungsflexibilität und eine Verbesserung von Problemlösefähigkeiten erzielt wird.
- Durch die Verwendung von *Selbstinstruktionstechniken* werden Lernende dazu angeleitet, sich selbständig aufgabenrelevante Kenntnisse anzueignen, indem sie ihre eigenen Arbeitsvollzüge protokollieren, bewerten und korrigieren oder erfahrene Arbeitskollegen hinsichtlich bestimmter Tätigkeitsmerkmale beobachten. Ein entsprechendes Selbstinstruktions-training erprobte Rühle (1988) bei Mehrmaschinen-Bedientätigkeiten, bei denen hohe interindividuelle Leistungsunterschiede auftraten. Ziel war die Förderung einer weitgehend selbständigen Auseinandersetzung mit den leistungsbestimmenden Komponenten der Tätigkeit und ihren kognitiven Regulationsgrundlagen.
- Zur Wissenserweiterung und Strategieentwicklung für problemhaltige Aufgaben bietet sich auch ein kombinierter Einsatz von verschiedenen kognitiven Trainingstechniken an. Ziel ist, Wissensrepräsentationen zum Problemlösen in mehrfach kodierter und elaborierter Form im Gedächtnis zu entwickeln. Hierbei wechseln sich observative (Beobachtungslernen) mit aktionalen und verbalen (sprachgestützten) Trainingselementen ab, wobei Reflexionsphasen zum Überdenken der ausgeführten Handlungsschritte zwischengeschaltet werden. Ein entsprechendes *multiples kognitives Training* entwickelten und erprobten Bergmann, Wiedemann und Zehrt (1997). Sie trainierten damit Diagnosefähigkeiten von Instandhaltern. Der Fokus lag dabei nicht nur auf dem Erwerb, sondern vor allem auf der Befähigung zum Transferieren von Diagnosestrategien.

Kasten 1:

Kognitives Training zum Erwerb von Diagnosestrategien

In einer Evaluationsstudie von Schaper und Sonntag (1997) wurde ein kognitives Training mit heuristischen Regeln und eine Variante mit Selbstreflexionstechniken für Auszubildende entwickelt und erprobt. Es sollte geklärt werden, in welchem Ausmaß beide Trainingsformen strategisches Verhalten bei der Fehlersuche fördern.

Durch die Anwendung von *Heuristischen Regeln* bei der Fehlersuche sollen Lernende befähigt werden, komplexe Diagnoseprozeduren selbständig zu planen und auszuführen. Die Formulierung der Regeln leitet sich aus den strategischen Denk- und Handlungsanforderungen der Diagnoseaufgaben, die mit Hilfe von Vorgehens- und Strategieanalysen ermittelt wurden, ab (z.B. Mache Dir den Schaltungsablauf klar und ermittle den nächstfolgenden Schritt! oder Mache Dir den Signalverlauf am Fehlerort klar!). Zur Vermittlung der Regeln wurde ein gesonderter Instruktions- und Übungsprozeß gestaltet, der folgende Schritte beinhaltete: (1) Sensibilisierung für die Anwendung von Diagnosestrategien, (2) exemplarisches, modellhaftes Demonstrieren des Einsatzes von heuristi-

Beispiel eines kognitiven Trainings mit heuristischen Regeln und Selbstreflexionstechniken

schen Regeln, (3) Prozeduralisierung der Regelanwendung durch praktische Übungen an prototypischen Diagnoseaufgaben, (4) Feinabstimmung und Routinisierung der Strategieanwendung durch Diagnoseübungen an variierenden und zunehmend komplexeren Störungsfällen.

Ziel des *Selbstreflexionstrainings* war, daß die Auszubildenden durch die Anleitungen zum Reflektieren ihres Denkens und Handelns bei praktischen Diagnoseübungen selbständig effiziente Diagnosestrategien entwickeln und in unterschiedlichen Störungssituationen anwenden können. Das Training beinhaltete verschiedene Formen der Reflexion: (1) Selbstreflexion nach Beendigung der Fehlersuche anhand von fünf Fragen, (2) gemeinsame Reflexion des Vorgehens mit einem Partner, der dies beobachtet hat, (3) Vergleich, Diskussion und Verallgemeinerung der Vorgehensweisen in Kleingruppen nach mehreren Diagnoseübungen.

Die Wirksamkeit der beiden Strategietrainings wurde in einem *quasi-experimentellen Kontrollgruppenversuch* überprüft. Dabei wurden die Leistungen der beiden Experimentalgruppen bei praktischen Diagnoseaufgaben mit herkömmlich ausgebildeten Lernenden verglichen. Das Diagnosetraining erfolgte im Rahmen eines Ausbildungslehrgangs zur SPS-Steuerungstechnik. Hier standen Simulationsstände, an denen elektropneumatisch gesteuerte Vorrichtungen (z.B. zum Biegen eines Blechwinkels) aufgebaut werden konnten, für das Training und die Testaufgaben zur Verfügung. Im *Posttest* waren 63% der Kontrollgruppenteilnehmer und jeweils 90% der Experimentalgruppenprobanden in der Lage, die Störungsursache korrekt zu bestimmen. Deutlich reduziert werden konnte außerdem die Anzahl der Prüfhandlungen und der irrelevanten Prüfschritte bei den Experimentalgruppen. Dieses Ergebnis spricht für ein verbessertes strategisches Vorgehen bei der Störungsdiagnose. Im *Transfer* fiel die Selbstreflexionsgruppe jedoch gegenüber der Heuristischen-Regel-Gruppe in ihren Leistungen ab und war mit denen der Kontrollgruppe vergleichbar. Ein verbesserter Transfer strategischer Diagnosefähigkeiten konnte somit nur für die Trainingsgruppe mit heuristischen Regeln nachgewiesen werden.

Der Einsatz kognitiver Trainingsmethoden ist immer dann angezeigt, wenn Strategien und metakognitive Fähigkeiten für problemhaltige Arbeitsaufgaben gefördert werden sollen. Grundlage der Gestaltung solcher Methoden sind allerdings fundierte Analysen der kognitiven Anforderungen bei solchen Aufgaben (siehe Abschnitt 4.1).

3.2 Arbeitsplatzbezogene kooperative Formen des Wissenserwerbs

Die verstärkte Hinwendung zu arbeitsplatzbezogenen kooperativen Lernformen hat – wie bereits eingangs erörtert – sowohl anforderungsbezogene als auch pädagogische Hintergründe. Ihre konsequenteste Umsetzung erfährt diese Gestaltungsmaxime durch Ansätze, die ein Lernen direkt am Arbeitsplatz oder in unmittelbarer Nähe unterstützen. Eine grundlegende Voraussetzung dafür ist, daß ausreichende Spielräume und Gelegenheiten für Lernaktivitäten am Arbeitsplatz bestehen (Sonntag, 2000). Die Gestaltung des Wissenserwerbs am Arbeitsplatz sollte darüber hinaus auf die konkreten Arbeits- und Lernanforderungen und die individuellen Entwicklungsbedarfe eingehen. Von Bedeutung ist schließlich, daß bei der Gestaltung solcher Lernprozesse das am Arbeitsplatz bereits vorhandene Erfahrungswissen und die kontextspezifische Expertise genutzt werden. Im folgenden werden zwei Ansätze vorgestellt, die diese Anforderungen der Lerngestaltung erfüllen.

Aufgabenorientierter Informationsaustausch (AI). Der AI (Neubert & Tomczyk, 1986) stellt einen methodischen Ansatz dar, mit dem das bei Mitarbeitern vorhandene Arbeits- und Erfahrungswissen sowohl für die Verbesserung von Arbeitsabläufen als auch für die Qualifizierung der Beteiligten ge-

Arbeitsbezogenes Lernen setzt ausreichende Spielräume und Gelegenheiten für Lernaktivitäten am Arbeitsplatz voraus.

nutzt werden kann. Hierzu finden sich Arbeitskräfte mit unterschiedlicher Berufserfahrung und Qualifikation (An-/Ungelernte, Facharbeiter, Meister, Techniker) zusammen, um Arbeitsabläufe in einem Fertigungssystem zu analysieren, zu verbessern und zu dokumentieren. Der Gruppenprozeß im AI ist durch ein kooperatives Problemlösen und Lernen gekennzeichnet und wird durch einen Moderator gesteuert. Die aus diesem Informationsaustausch entstandenen Verbesserungsideen und Arbeitsunterlagen werden einerseits zur Veränderung von Arbeitsabläufen als auch für die Qualifizierung am Arbeitsplatz genutzt. Insbesondere neue oder noch unerfahrene Mitarbeiter können anhand dieser Unterlagen systematischer und effektiver in ihre Aufgaben eingewiesen werden. Zwei Fallstudien in der Druck- und in der Kunststoffindustrie zeigten, daß mit Hilfe des AI ein deutlicher individueller Lerngewinn erzielt werden konnte, der sich in Beurteilungen des erlebten Lerneffekts, der Änderung der persönlichen Arbeitsweise und der Reduzierung von Beanspruchungsfolgen durch die Arbeit zeigte (Neubert & Tomczyk, 1986).

„Kognitive Lehre“ im Rahmen einer Experten/Novizen-Gemeinschaft (*Cognitive Apprenticeship*). Dieser an der traditionellen Handwerkslehre orientierte instruktionspsychologische Ansatz (*Cognitive Apprenticeship*; Collins et al., 1989) versucht einen anwendungsbezogenen Wissenserwerb in einer Experten-Novizen-Gemeinschaft während der Arbeit zu gestalten. Im Vordergrund steht die Vermittlung strategischen Wissens von Experten für die Bewältigung komplexer Aufgaben oder Problemsituationen. Hierzu sind verschiedene Techniken der Anleitung beim Erwerb kognitiver Strategien und Fertigkeiten von Bedeutung (siehe Kasten 2). Das Lernen erfolgt anhand von authentischen Aktivitäten und unter Anleitung von Experten. Zentral ist dabei stets der Austausch zwischen Lernenden und Experten sowie der Lernenden untereinander. Durch diese Art des kooperativen Lernens sollen sich die Novizen zu Mitgliedern einer Expertenkultur entwickeln. In einer Feldstudie (Schaper & Sonntag, 1998) wurde untersucht, inwieweit der Wissensaustausch zur Störungsdiagnose zwischen erfahrenen und unerfahrenen Instandhaltern mit Hilfe von *Cognitive Apprenticeship*-Methoden verbessert werden kann. Neben der gemeinsamen Bearbeitung von auftretenden Störungen, bei denen die erfahrenen Instandhalter ihr Vorgehen kognitiv modellierten und die unerfahrenen Kräfte bei weiteren Störungen coachten, wurden die aufgetretenen Störungen außerdem in Kleingruppen nachbesprochen. Es konnte gezeigt werden, daß das Training eine positive Wirkung auf die praktischen Fähigkeiten zur Störungsdiagnose der Teilnehmer hat und die Ausfallzeiten an der Pilotanlage reduziert werden konnten.

Kasten 2:

Methodenelemente der Kognitiven Lehre

Zur Gestaltung von Lernumgebungen nach dem *Cognitive Apprenticeship* Ansatz (Collins et al., 1989) sind vor allem folgende methodische Elemente von Bedeutung:

- **Kognitives Modellieren:** Durch kognitives Modellieren werden Expertenleistungen oder Prozesse vorgemacht. Dabei fungiert der Experte als Modell, indem er den Lernenden seine Vorgehensweise bei der Lösung eines Problems oder Aufgabe aus der konkreten Praxis demonstriert. Er verbalisiert damit seine Wahrnehmungen und Überlegungen (innere Prozesse), die normalerweise von außen nicht beobachtbar sind.
- **Anleiten und Zurücknehmen:** Durch Coaching wird der Lernende durch den Experten bei der Aufgabenlösung oder Problembearbeitung beobachtet und unterstützt, wobei Unterstützungen in Form von Feedback, Hinweisen oder Erinnerungen an Teilprozesse gegeben werden. In Abhängigkeit des Wissens- und Erkenntnisstandes des Lernenden kann die unterstützende Anleitung durch den Experten sukzessive zurückgenommen werden (sog. Fading).
- **Hilfestellungen geben:** Durch Hilfestellungen wird der Lernende von aktuellen Schwierigkeiten, wenn er alleine nicht weiterkommt, entlastet. Dadurch kann eine Überforderung im Lernprozeß vermieden und die Motivation zum Weiterlernen gefördert werden.

Ein aufgabenorientierter Informationsaustausch beruht auf einem moderierten Wissens- und Erfahrungsaustausch am Arbeitsplatz, bei dem die beteiligten Mitarbeiter nicht nur Qualifizierungsgrundlagen für andere erarbeiten, sondern auch ihre eigenen Wissensstrukturen und Vorgehensweisen verbessern.

Die Prinzipien der Kognitiven Lehre beruhen auf einem Wissenserwerb anhand authentischer Aufgaben und Probleme, wobei Novizen von Experten bei einer aktiven und selbständigen Aufgabenbewältigung angeleitet und unterstützt werden.

Gestaltungselemente des *Cognitive Apprenticeship*-Ansatzes

Für den beruflichen Wissenserwerb mit Hilfe computergestützter medialer Lernprogramme liegen Entwicklungen in Form von Trainingssystemen, Tutoriellen Systemen, Lernergesteuerten Systemen und Simulationsprogrammen vor.

Begleitende und diese Phasen verstärkende Mechanismen sind Artikulation, Reflexion und Exploration.

- *Artikulation/Verbalisierung*: Über die Sprache als wichtigstes Kommunikationsmittel im Lernprozeß werden Wissensinhalte, Denk- und Problemlöseprozesse geäußert (externalisiert). Dies geschieht zunächst beim kognitiven Modellieren, wenn der Experte seine Vorgehensweise am konkreten Problem durch lautes Denken äußert. In einem weiteren Schritt des Lernprozesses fassen dann die Lernenden ihr eigenes Vorgehen beim Lösen von Problemen in Worte, in dem sie erklären, wie sie vorgegangen sind, wo Probleme aufgetreten sind und wie sie diese behoben haben.
- *Reflexion*: Durch die Reflexion wird der Lernende angeregt über seine Problemlöseprozesse nachzudenken und sie zu analysieren. Auf die Weise kann er sein Lernhandeln verändern und optimieren. Der Vorgang des Reflektierens beinhaltet grundsätzlich auch die Möglichkeit, übergeordnete (metakognitive) Strategien für effektiveres Lernen zu entwickeln.
- *Exploration*: Durch Aufforderungen zum selbständigen Explorieren von Lernumgebungen und Arbeitsaufgaben wird entdeckendes Lernen innerhalb eines vorgegebenen Problembereichs gefördert.

Arbeitsplatzbezogene kooperative Lernformen bieten sich vor allem dann an, wenn Lernprozesse von ganzen Arbeitsgruppen bzw. -teams (vgl. Kapitel 17 und 18) initiiert und gefördert werden sollen. Außerdem lassen sich diese Lernformen verbinden mit organisationsentwickelnden Maßnahmen, um Qualifizierungsprozesse in den Entwicklungsprozeß zu integrieren und die Mitarbeiterpotentiale zur Partizipation an solchen Prozessen zu verbessern.

3.3 Computergestützte mediale Programme zur Wissensvermittlung

Die in den 70er Jahren entwickelten computergestützten Lernprogramme wie Verfahren der programmierten Instruktion oder Unterweisung entsprachen nicht den hochgestellten Erwartungen. Gravierende Mängel dieser Ansätze waren die Reduktion des Lerngeschehens auf Reiz-Reaktionsverknüpfungen, eine rigide Programmgestaltung, bei der nur undifferenzierte Rückmeldungen durch den Computer möglich waren und den Lernenden kaum Gelegenheiten gegeben wurden, die Inhalte auszuarbeiten. Die Weiterentwicklung flexibler Instruktionssysteme in den 90er Jahren, anspruchsvollere Software und unterstützende audiovisuelle Medien (Videorecorder, Bildplatte usw.) erlauben eine wesentlich differenziertere Analyse und Gestaltung der Lernprozesse in den computergestützten Anwendungen, wie sie beispielsweise mit computergestützten Planspielen, Simulationen oder Trainings vorliegen. Die Palette der vorliegenden Computerprogramme ermöglicht vielfältiges Lernen: Lernen als Wiederholen und Memorieren (Übungsprogramme), als interaktiver Prozeß (Tutorieller Systeme) oder als konstruktiver und entdeckender Prozeß (Lernergesteuerte Systeme und Simulationsprogramme). Einsatzmöglichkeiten computergestützter Lernsysteme in der betrieblichen Praxis sind bekannt als:

- *Trainingssysteme*. Trainingssysteme dienen in erster Linie zur Vertiefung und Verfestigung von bereits vorhandenem oder leicht erlernbarem Wissen. Trainingssysteme bestehen in der Regel aus einfachen Frage-Antwort-Rückmeldungs-Sequenzen, wobei die Rückmeldung in Form einer Falsch-Richtig-Angabe erfolgt. Dem Lerner wird damit kaum Raum für ein aktives, selbstbestimmtes Lernen gegeben. Anwendungsbeispiele liegen in Form von Vokabel-, Grammatik- und Rechentrainern oder Lernprogrammen zur Vorbereitung auf berufliche Prüfungen vor (Euler, 1992).
- *Tutorieller Systeme*. Tutorielle Systeme zielen neben der Stoffvermittlung auch auf die individuell abgestimmte Anleitung und Förderung des Lern-

prozesses ab, wobei das Programm die Fortschritte des Lernenden überwacht und steuert. „Intelligente“ tutorielle Systeme besitzen dazu eine Diagnosekomponente, die ein Modell der kognitiven Prozesse des Lerners aufbaut, fortlaufend ausdifferenziert und auf dieser Grundlage die individuellen Schwächen des Lernenden erkennt und darauf bei der Instruktion eingeht. Da die Möglichkeiten zur Modellierung des Lerners für eine gezielte Unterweisung in komplexen Domänen begrenzt und bei der Systementwicklung oft mit einem hohen Aufwand verbunden sind, wird mittlerweile wieder verstärkt über den Einbezug menschlicher Tutoren beim computergestützten Lernen nachgedacht. Eine interessante Variante stellt in diesem Zusammenhang das Tele-Tutoring dar (Geyken, Mandl & Reiter, 1995).

- *Lernergesteuerte Systeme.* Typische Lernergesteuerte Programme sind Hypertext- oder Hypermediasysteme. Der Grundgedanke solcher Hypertextsysteme besteht darin, den Inhalt eines Gegenstandsbereichs in einzelne Informationseinheiten aufzugliedern und durch Verknüpfungen zwischen diesen Einheiten in einer Datenbasis elektronisch in Netzwerkform zu repräsentieren (Tergan, 1995). Hierdurch wird ein flexibler Zugriff auf beliebige Informationseinheiten in beliebiger Reihenfolge möglich. Vom Lerner erfordern solche Lernumgebungen das selbstgesteuerte Aufsuchen, Explorieren, kognitive Verarbeiten und Umstrukturieren von Lern- bzw. Wissensinhalten. Hypertextsysteme eignen sich für die Darstellung komplexer Wissens- bzw. Lerninhalte sowie die integrierte Darbietung von Informationen mittels unterschiedlicher Kodierungsformen (z. B. in Form von Text, Grafik Ton, Bewegtbildern). Aus pädagogisch-didaktischer Sicht ist der Einsatz solcher Lernsysteme vor allem angezeigt, wenn Wissensinhalte fall- bzw. problemorientiert erlernt werden sollen und der betreffende Gegenstandsbereich nur unter Verwendung multipler Formen der Informationskodierung adäquat repräsentiert werden kann (Tergan, 1995). Anwendungen im Kontext beruflichen Lernens liegen in vielfältiger Form vor (Issing & Klimsa, 1995) – zum Beispiel als Lernprogramm zur Warenwirtschaft für kaufmännische Auszubildende (Freibichler, Mönch & Schenkel, 1991).
- *Simulationsprogramme.* Hierbei handelt es sich um unterschiedliche Formen von Lernumgebungen, die vor allem auf dem zielgerichteten Arbeiten und Lernen mit dem Modell eines Systems beruhen. Unter Modell ist dabei die Darstellung eines bestimmten Ausschnitts der Realität zu verstehen, deren Elemente und Relationen ein Lerner explorieren und/oder kontrollieren soll. Der fiktive Charakter von Eingriffen in simulierte Systeme gestattet es Nutzern, zu experimentieren und Aktionen auszuprobieren, die in realen Situationen mit zu hohen Risiken oder Gefahren verbunden wären. Simulationen erlauben somit insbesondere „entdeckendes Lernen“ und unterstützen den Aufbau mentaler Modelle, z. B. als Grundlage zur Steuerung eines komplexen technischen Systems. Simulationsprogramme zeichnen sich – bei guter Gestaltung – durch ein hohes Maß an Realitätsnähe und Problemorientierung aus. Durch den Einsatz solcher Programme verspricht man sich die Förderung eines aktiven und motivierten Lernens, bei dem Probleme durch Experimentieren, Üben oder Anwenden von Wissen gelöst werden können. Defizitär erweisen sich Simulationen allerdings oft im Hinblick auf die adaptive instruktionale Unterstützung der Lerner. Z. B. konnte Leutner (1992) zeigen, daß der alleinige Einsatz von Simulationen ohne die Implementierung expliziter instruktionaler Hilfen meist nicht den erhofften Erfolg zeigt. Ein Anwendungsbeispiel für eine fallbasierte Lernumgebung ist in Kasten 3 beschrieben.

Kasten 3:

Computergestützte Simulation technischer Störungen zum Training von Diagnosestrategien

Zielsetzung bei der Entwicklung eines computergestützten Lernprogramms (CBT) zur Fehlersuche war die Simulation eines realen komplexen Produktionsprozesses auf PC-Basis. Hiermit können authentische Stö-

Hypertextsysteme ermöglichen selbstgesteuertes und flexibles Zugreifen, Explorieren, kognitives Verarbeiten und Umstrukturieren von Wissensinhalten.

Simulationsprogramme fördern aktives und motiviertes Lernen, vorausgesetzt adaptive instruktionale Unterstützungen des Lerners werden angeboten.

Beispiel eines computergestützten Lernprogramms

rungen an einer Produktionsanlage mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad veranschaulicht und durch interaktive Eingriffsmöglichkeiten diagnostiziert und behoben werden. Die Simulation wurde dabei als mediales Vehikel verwendet, das technische Probleme darstellen kann und über die Interaktion mit dem Lerner Rückmeldung über den Erfolg der Problemlöseversuche ermöglicht (Sonntag, Lohbeck & Thomas, 1997).

Gegenstand der Simulation ist die in Abbildung 1 gezeigte Fertigungszelle (die Anlage ist in der Vorderansicht und Draufsicht dargestellt), deren technische Funktionen in ein graphikorientiertes Computerprogramm (Toolbook) übersetzt wurden. Es handelt sich hierbei um eine SPS-gesteuerte (Speicher-Programmierbare-Steuerung) zweistufige Einpreßvorrichtung mit zwei Transportschlitten. Hierbei sollten möglichst alle Handlungen, die an der realen Anlage zur Analyse und Beseitigung einer Störung möglich und notwendig waren, auch in der Computersimulation berücksichtigt werden. Als wesentliche Prüfoperationen stehen Sicht-, Druck- und Spannungsprüfungen an allen relevanten Anschlüssen zur Verfügung. Darüber hinaus wurden verschiedene tutorielle Komponenten (Erläuterungstexte, Online-Hilfen, Fehlerbaum etc.) zur Anleitung und Information der Lernenden in das Programm implementiert.

In einer Evaluationstudie (Sonntag et al., 1997) wurde überprüft, ob Auszubildende, die zusätzlich an dem CBT trainieren, effektiver und systematischer bei der Fehlersuche vorgehen. Hierzu wurde eine quasi-experimentelle Kontrollgruppenuntersuchung im Rahmen eines Störungsdiagnosetrainings durchgeführt. Das CBT wurde hierbei parallel zu Diagnoseübungen an der realen Anlage eingesetzt. Bei einer Diagnoseaufgabe in einem Posttest an der Referenzanlage bestimmten die Auszubildenden der Experimentalgruppe signifikant häufiger die Fehlerursache und benötigten eine deutlich geringere Anzahl an Informations- und Prüfhandlungen. Ein zusätzliches CBT-Training erhöht somit die Diagnosefähigkeiten gegenüber rein praktischen Übungsaufgaben. In einem Transfertest an einer anderen Produktionsanlage war die CBT-Gruppe zwar tendenziell, aber nicht signifikant besser als die Vergleichsgruppe. Die Förderung transferierbarer Diagnosefähigkeiten mit Hilfe des CBTs ist daher noch verbesserungswürdig.

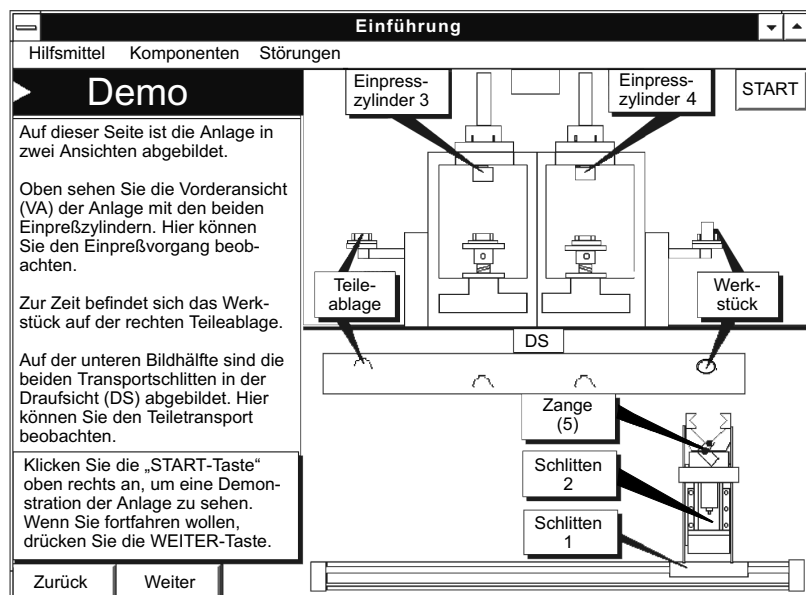


Abbildung 1:
Ansichten der simulierten Gesamtanlage im Lernprogramm

Die Gestaltungsmöglichkeiten computergestützter medialer Lernsysteme haben sich in den letzten Jahren rasant entwickelt. Diesen technischen Gestaltungsoptionen steht aber in vielen Fällen noch ein unzureichendes Wissen zur pädagogisch-psychologischen Gestaltung solcher Systeme gegenüber. Insbesondere für die Entwicklung lernergesteuerter Systeme und von Simulationsprogrammen gibt es noch erheblichen Forschungsbedarf zur Wirkung bestimmter Gestaltungsmerkmale und -elemente. Die am Markt erhältlichen CBTs sind daher oftmals mehr durch das technisch Machbare und die pädagogische Intuition der Entwickler geprägt als durch fundiertes pädagogisches und lernpsychologisches Gestaltungswissen.

3.4 Komplexe Lehr-/Lernarrangements

Abschließend sollen aktuelle Entwicklungen in der beruflichen Ausbildung vorgestellt werden, die Bezug auf geänderte Lernanforderungen in der Arbeitswelt nehmen und den Lerner auf einen kompetenten Umgang mit komplexen Wissens- und Handlungsanforderungen im beruflichen Alltag vorbereiten. Hierzu eignen sich sogenannte „mehrdimensionale Lehr-/Lernarrangements“ (Achtenhagen, 1997). Dieser Autor unterscheidet Lehr-/Lernarrangements, die vorrangig im kaufmännisch-verwaltenden Bereich eingesetzt werden, von solchen, die eher im gewerblich-technischen Bereich Anwendung finden. Zu letzteren gehören die Projektmethode, die Leittextmethode, die Gestaltung von Lernaufgabensystemen sowie das Lerninselkonzept. Für den kaufmännisch-verwaltenden Bereich sind zu nennen: arbeitsanaloge Lernaufgaben, Lernbüros und Übungsfirmen sowie Fallstudien und Planspiele. Aus Platzgründen wird nur eine Auswahl der genannten Konzepte beispielhaft thematisiert.

Lernaufgabensysteme dienen zum Erlernen komplexer Arbeitstätigkeiten und basieren auf einer handlungsorientierten Lerngestaltung (Krogoll, Pohl & Wanner, 1988). Diesem Ansatz liegt das von Volpert (1985) formulierte Modell „genetischer Vorformen“ zugrunde. Diese Vorformen stellen vereinfachte Formen der zu erlernenden Gesamthandlung dar. Entscheidend ist, daß die Struktur des Handlungszusammenhangs auch bei den Vorformen gewahrt bleibt und im Lernverlauf stufenweise in ihrer Komplexität angereichert wird. Bei der Konzeption eines Arbeits- und Lernaufgabensystems für die Ausbildung sind folgende Gestaltungsprinzipien zu beachten :

- Jede einzelne Arbeits- und Lernaufgabe hat die Struktur des vollständigen Arbeitsauftrags.
- Es werden Arbeitsaufträge bearbeitet, die für das Arbeitsgebiet typisch sind.
- Frühe Arbeits- und Lernaufgaben stellen charakteristische Anforderungen, die in fast allen Arbeitsaufträgen vorkommen.
- Spätere Aufgaben enthalten weitgehend die früher gestellten und zusätzlichen, neue Anforderungen.
- Zwischen den einzelnen Arbeits- und Lernaufgaben liegt eine angemessene Schwierigkeitssteigerung.
- Für jedes Arbeits- und Lernaufgabenniveau sollen mehrere Aufträge aus dem Alltagsspektrum von Aufträgen gefunden werden.
- Theoretisches Faktenwissen wird dann erarbeitet, wenn es im praktischen Teil der Aufgabe benötigt wird.

Entwickelt und erprobt wurde dieser Ansatz im Rahmen eines Weiterbildungslehrgangs zum CNC-Drehen und -Fräsen für An- und Ungelernte (Krogoll et al., 1988). Die Evaluation der Lernergebnisse zeigt, daß die Teilnehmer sich effektive Vorgehensstrategien zur CNC-Programmierung aneigneten und erfolgreich bei praktischen Aufgaben umsetzten.

Lerninseln. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Loslösung der Ausbildung aus Produktionszusammenhängen und der sich dadurch vergrößernden

Forschungsbedarf bei lernergesteuerten Systemen und Simulationen ist hinsichtlich pädagogisch-psychologischer Gestaltung angezeigt.

Lernaufgabensysteme fördern ein handlungsorientiertes Lernen durch die Konfrontation mit den Anforderungen vollständiger und in ihrer Komplexität gestufter Arbeitsaufgaben.

Lerninseln unterstützen die Anwendung von beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten bei realen Produktionsaufgaben und machen die Auszubildenden vertraut mit den Strukturen und Anforderungen von zukünftigen beruflichen Einsatzfeldern.

Übungsfirmen und Lernbüros sind simulative Lernumgebungen für ein praxis- und handlungsorientiertes Lernen in der kaufmännischen Ausbildung.

Fallstudien üben die Anwendung theoretischen Wissens bei praktischen Problemfällen.

Diskrepanz zwischen Ausbildungsgeschehen und dem beruflichen Alltag in Großbetrieben wurden Lernformen entwickelt, die auf eine Integration von Lernen und Arbeiten im Produktionsprozeß und auf eine bessere Nutzung der dort vorhandenen Lernmöglichkeiten und -chancen abzielen (Dehnboitel, Holz & Novak, 1992). Die in diesem Zusammenhang entwickelten Lerninseln weisen folgende Merkmale auf (Bittmann, Erhard, Fischer & Novak, 1992):

- Auszubildende unterschiedlicher Berufsgruppen fertigen ein (Teil-)Produkt oder warten einen Maschinenpark gemeinsam. Die Fertigung erfolgt dabei unmittelbar in der Produktion als Teilprozeß der Gesamtfertigung. Dabei sind nicht nur direkte, sondern auch indirekte Funktionen (logistische Aufgaben, Qualitätskontrolle etc.), die mit der Fertigungsaufgabe verknüpft sind, zu erfüllen.
- Lerninseln spiegeln die Infrastruktur der Arbeitsumgebung wider, sind jedoch erweitert um eine Lerninfrastruktur, die der Reflexion des Arbeitsauftrags, der sozialen Prozesse und der gesamten Umfeldbedingungen dient.
- Lerninseln realisieren eine an Gestaltungsmerkmalen neuer Arbeitsorganisationsformen orientierte Lern- und Arbeitsumgebung. Hierzu zählen vor allem Prinzipien der (teil-) autonomen Gruppenarbeit (vgl. Kapitel 17 und 18) und der Reintegration von indirekten Funktionen in der Fertigung.

Wissenschaftlich fundierte Evaluationen solcher produktionsintegrierten Lernformen liegen zur Zeit noch nicht vor.

Übungsfirmen und *Lernbüros* sind simulative Lehr-/Lernarrangements für kaufmännisch-verwaltende Ausbildungsberufe. Beide Lernformen basieren auf einer komplexen dynamischen Simulation von Büroarbeitssystemen, um den Lernenden Aufgaben und Verhaltensweisen beim Umgang mit Kunden, Zulieferern, Einkauf, Verkauf, Lager, Rechnungswesen etc. zur Kenntnis zu bringen und einzuüben. Darüber hinaus sollen die Lernenden betriebliche Abläufe durch ein praxis- und handlungsorientiertes Lernen kennen und bearbeiten lernen (Achtenhagen, 1997). Hierzu übernehmen die Schüler beim Durchlaufen verschiedener Stationen unterschiedliche Rollen und Aufgaben im Büro. Man nimmt an, daß sie dadurch nicht nur in bezug auf fachliche Aspekte, sondern auch in ihren Fähigkeiten und ihrer Bereitschaft zur Zusammenarbeit und Verantwortungsübernahme gefördert werden. Wissenschaftlich-empirische Untersuchungen zu den Lerneffekten von Übungsfirmen und Lernbüros liegen derzeit nicht vor.

Fallstudien. Eine weitere, eher in kaufmännischen Ausbildungszusammenhängen eingesetzte Lehr-/Lernmethodik sind Fallstudien. Zielsetzungen des Lernens mit Fallstudien beziehen sich auf die Anwendung theoretischer Kenntnisse in praktischen Situationen, die Förderung der Entscheidungsfähigkeit, der Urteilsbildung sowie des selbständigen Arbeitens. Praktisch handelt es sich um didaktisch aufbereitete Informationsmaterialien, in denen reale oder der Realität entsprechende Ereignisse des sozialen, insbesondere wirtschaftlichen Lebens zu einem Fall aufbereitet sind und die darüber hinaus Hilfen und Hinweise zur Lösung des Falls enthalten (Reetz, 1988).

4 Bedarfsermittlung und Evaluation bei wissensorientierten Personalentwickungsverfahren

Um die Qualität und den Lernerfolg bei wissensorientierten Personalentwickungsmaßnahmen sicherzustellen, kommt es nicht nur auf die Auswahl und methodische Gestaltung eines entsprechenden Verfahrens an. Der Erfolg hängt darüber hinaus in hohem Maße von einer gründlichen Bedarfsermitt-

lung und der formativen Evaluation der Maßnahme ab. Auf diese Aspekte wird im folgenden eingegangen.

4.1 Ermittlung des Personalentwicklungsbedarfs

Zur Gestaltung von Lernprozessen, die Mitarbeiter zu einer leistungs- und beanspruchungsgerechten Ausführung von Arbeitsaufgaben befähigen sollen, ist die Beschreibung der Lern- und Trainingserfordernisse eine grundlegende Voraussetzung. Solche Anforderungen zu ermitteln, ist Gegenstand von besonderen arbeitsanalytischen Verfahren. Mit Hilfe solcher Verfahren lassen sich empirisch gesicherte Grundlagen zur Ableitung von Trainingsinhalten und -zielen sowie zur Gestaltung von Lernumgebungen bestimmen. In Abhängigkeit vom Analysegegenstand und den Fragestellungen der Bedarfsanalyse ist aus der Vielzahl der vorhandenen Instrumente und Methoden eine begründete Auswahl zu treffen (zu einem Überblick über die vorhandenen Verfahrensvarianten siehe Sonntag, 1999). Dies gilt insbesondere für die Lernbedarfsermittlung bei komplexen Arbeitsaufgaben. Bei solchen Aufgaben ist nicht nur die „Oberflächenstruktur“ in Form des sichtbaren Ablaufs bzw. der Folge von Arbeitsschritten zu analysieren. Zusätzlich sind auch die psychischen Regulations Sachverhalte bzw. die „Tiefenstruktur“ der Aufgaben in Form von kognitiven Leistungsvoraussetzungen zu untersuchen (Sonntag, Schaper & Benz, 1999). Sonst erhält man nur ein unzureichendes Bild über die Art und Ausprägung der Anforderungen bei der Tätigkeits- bzw. Aufgabenbewältigung.

Unter Qualifizierungsgesichtspunkten will man darüber hinaus nicht nur die durchschnittlichen Bewältigungsformen ermitteln, sondern ist vor allem an besonders effektiven Regulationsstrukturen interessiert, die Könner oder Experten einer Tätigkeit besitzen. Diese stellen das eigentliche Lehrziel beim Training komplexer Tätigkeiten dar (siehe Abschnitt 3.2). Um entsprechende Komponenten des Expertenhandelns bzw. -wissens zu erfassen, sind die aufgaben- und anforderungsanalytischen Verfahren der Lernbedarfsanalyse daher um wissensanalytische Methoden zu ergänzen. Ein solcher Ansatz der Lernbedarfsanalyse ist am Beispiel betrieblicher Diagnosetätigkeiten in Tabelle 2 dargestellt (Schaper & Sonntag, 1995).

Ziel der *Lernbedarfsanalyse* war sowohl die Bestimmung von Tätigkeitsanforderungen bei der Störungsdiagnose als auch die Ermittlung konkreter Hinweise zur Gestaltung von Lernaufgaben und kognitiven Trainingsmethoden. Untersucht wurden Diagnoseaufgaben des Instandhaltungspersonals in flexibel automatisierten Fertigungssystemen in der Automobilindustrie mit Hilfe eines kombinierten Instrumentariums arbeits- und wissensanalytischer Methoden. Die Bestimmung des Trainingsbedarfs orientierte sich dabei am Handeln und Wissen erfahrener Instandhalter in konkreten Störungssituationen. Insgesamt ist der Analyseprozeß durch ein „trichterförmiges“ Vorgehen charakterisiert. D.h. zu Beginn der Analyse galt es über die Vielfalt der Tätigkeitsbedingungen einen Überblick zu gewinnen, um für weitere Analyseschritte repräsentative und kritische Anforderungsbereiche auszuwählen.

Bei der Lernbedarfsermittlung sollte neben einer anforderungsorientierten auch eine person- bzw. zielgruppenorientierte Bedarfsanalyse berücksichtigt werden. Dies beinhaltet die Bestimmung des Vorwissens und anderer Charakteristika der Lerner bzw. Zielgruppe einer Maßnahme. Methodisch kann dies durch Mitarbeiterbefragungen (vgl. Kapitel 14) zum subjektiven Lernbedarf (Müller & Stürzl, 1992) und verschiedene Instrumente der Leistungs- und Potentialbeurteilung erfolgen (Schuler & Prochaska, 1999; vgl. Kapitel 15). Diesen Daten sind dann Anforderungsanalysen gegenüberzustellen, um aus dem Vergleich im Sinne einer Ist-Soll-Gegenüberstellung die Lerninhalte und -ziele abzuleiten. Wichtige Ausgangsinformationen zur Gestaltung des Lernprozesses betreffen aber auch die Lernmotivation und -bereitschaft, Einstellungen und Werthaltungen gegenüber den geplanten Lernzielen sowie Präferenzen der Lerngruppe in Bezug auf Lernformen, -medien und -strategien (Weinert, 1995).

Der Einsatz arbeitsanalytischer Verfahren stellt eine gesicherte empirische Grundlage zur Gestaltung von Trainingsinhalten, Lernaufgaben und -umgebungen dar.

Kombinierte arbeits- und wissensanalytische Verfahren ermöglichen ein valides Urteil über den Lernbedarf bei kognitiv anspruchsvollen Tätigkeiten.

Zur Ermittlung des Lernbedarfs für bestimmte Zielgruppen sind auch die Leistungsvoraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen und zu analysieren.

Tabelle 2:

Kombination von Arbeits- und Wissensanalysen zur Ermittlung des Lernbedarfs bei komplexen technischen Diagnoseaufgaben

Analyseschritte und -inhalte	Verfahren	Analysanden
1. Organisations- und Technikanalyse		
Personale, technische und organisatorische Rahmenbedingungen der Anlageninstandhaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Expertengespräche • Dokumentenanalyse 	Führungskräfte der Produktion und Instandhaltung
2. Aufgaben- und Anforderungsanalyse		
<ul style="list-style-type: none"> • Aufgaben- und Funktionsbereiche • Kognitive Anforderungen • Handlungsstruktur/Ausführungsbedingungen bei Instandsetzungsaufgaben 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitfaden zur Qualitativen Personalplanung (LPI)¹ • Tätigkeitsbewertungssystem (TBS)² • Interviewleitfaden 	Anlagenführer und Instandhalter
3. Störungsanalyse		
Beschreibung und Klassifizierung prototypischer Störungen nach Kriterien der Aufgabenkomplexität	<ul style="list-style-type: none"> • Interviewleitfaden 	erfahrene Instandhalter
4. Strategie- und Wissensanalyse		
Ermittlung und Darstellung von <ul style="list-style-type: none"> • Diagnosestrategien und • Symptom-Ursache-Wissen für ausgewählte Störungstypen 	<ul style="list-style-type: none"> • Interviewleitfaden • Struktur-Lege-Technik³ • Hierarchische Aufgabenanalyse⁴ 	erfahrene Instandhalter
5. Expertiseanalyse		
Vergleich von Experten und Novizen bezüglich ihrer Vorgehensweisen und Kognitionen bei der Diagnose von Anlagenstörungen	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtung • retrospektive Befragung 	erfahrene und unerfahrene Instandhalter

Anmerkungen: ¹ siehe Sonntag, Schaper & Benz (1999); ² siehe Hacker, Iwanowa & Richter (1983); ³ Technik zur Darstellung von Wissensstrukturen in Form semantischer Netze; ⁴ Methode zur Ermittlung und Darstellung von Handlungswissen bei komplexen Arbeitsaufgaben

Evaluation und Qualitätssicherung von PE-Maßnahmen werden vernachlässigt.

Zwar schreckt der hohe Aufwand, der bei Lernbedarfsanalysen zu leisten ist, insbesondere Praktiker vor dem Einsatz solcher Verfahren oftmals ab. Verzichtet man jedoch auf entsprechende Analyseschritte, können unpräzise Lernzielformulierungen, Fehlgestaltungen der Maßnahme und unklare Kriterien für die Erfolgskontrolle resultieren.

4.2 Maßnahmen zur Evaluation und Qualitätssicherung

Lernen im Unternehmen kann nur erfolgreich sein, wenn die eingeleiteten Maßnahmen überprüft, bewertet und gegebenenfalls modifiziert werden; das heißt in dem Ausmaß, in dem Qualität gesichert wird. Solchermaßen professionelles Handeln wird – vergleicht man andere Unternehmensbereiche (beispielsweise die Produktion) – in der Aus- und Weiterbildung noch immer vernachlässigt. Für eine systematische Evaluation sprechen eine Reihe guter Gründe:

- Legitimation und Nachweis, daß die beabsichtigten Ziele tatsächlich erreicht wurden;
- die didaktisch-methodische Gestaltung der Fördermaßnahme wird optimiert;

- die Lernfähigkeit der Trainer und Dozenten wird bewertet;
- Lern- und Transfererfolg der Maßnahmen werden überprüft;
- die Verteilung der Ressourcen für Fördermaßnahmen erfolgt nach Effizienzkriterien.

Um die Anforderungen an eine so verstandene Evaluation und Qualitätssicherung von wissensorientierten Personalentwicklungsmaßnahmen zu kennzeichnen, soll im folgenden ein Rahmenmodell von Reinmann-Rothmeier, Mandl und Prenzel (1994) vorgestellt werden, das drei Hauptphasen unterscheidet.

In der *Vorbereitungsphase* werden die Bildungsziele definiert, die inhaltliche und organisatorische Planung des Projekts beschlossen und die Rahmenbedingungen geklärt. Die entscheidende Aufgabe bei der *Präzisierung der Ziele* ist, daß sie operationalisiert bzw. überprüft werden können. Zur *Planung der Evaluation* ist ein Evaluationsmodell zu konzipieren. Es umfaßt alle Aspekte des Vorhabens von der Festlegung der Stichprobe und der Teilnehmer, an denen die Zielerreichung überprüft werden soll, von den Instrumenten, die dazu eingesetzt werden, dem Untersuchungsdesign und Ablauf der Informationssammlung über die Datenauswertung und die angedachten statistischen Verfahren bis hin zur Planung und organisatorischen Vorbereitung der Berichterstattung über die Schritte und Ergebnisse des Evaluationsgeschehens. Rechtliche, zeitliche, finanzielle und personelle Rahmenbedingungen zur Realisierung des Evaluationsmodells sind weitere Bestandteile der *Situationsanalyse* in der vorbereitenden Phase der Qualitätssicherung.

Zweck der *formativen Evaluation* ist die fortlaufende Optimierung des Vorgehens noch während des Verlaufs der Maßnahme. Zur prozeßbegleitenden Qualitätssicherung zählen insbesondere zwei Themenfelder, die Analyse der Qualität und der Wirkungen der eingeleiteten Maßnahme. Bei der *Qualitätsanalyse* wird die Schulungsmaßnahme von Experten nach inhaltlichen, didaktischen und medienspezifischen Aspekten bewertet. Gegenstand der *Wirkungsanalyse* sind Erhebungen und Analysen zur Akzeptanz der Maßnahmen, dem Lehr-/Lernprozeß, dem Lernerfolg und dem Transfer des Gelernten am Arbeitsplatz.

Die oben beschriebenen Wirkungsanalysen gehen nach Abschluß der Maßnahmen in die *summative Bewertung* ein und tragen dort zur Optimierung zukünftiger Förderprogramme bei. Darüberhinaus vervollständigen und ergänzen eine summative Evaluation folgende Analysen:

- *Kosten-Nutzen-Analysen* schätzen die Höhe des Nutzens im Vergleich zu den aufgewendeten Kosten.
- *Effizienzanalysen* haben die Optimierung der Verteilung finanzieller, personeller und zeitlicher Mittel zum Gegenstand.

Eine systematische und handlungsorientierte Evaluation von wissensorientierten Personalentwicklungsverfahren ist gekennzeichnet durch präzise Zielformulierungen, eine fundierte Situationsanalyse, ein auf die Ziel- und Fragestellungen bezogenes Evaluationsdesign und die Berücksichtigung von formativen und summativen Evaluationsaspekten.

Zusammenfassung

Der Erwerb von Wissen sowie das Erlernen des Umgangs mit vielfältigen Wissensressourcen im Kontext komplexer beruflicher Anforderungen ist eine zentrale Aufgabe personaler Förderung in Organisationen. Dynamische Veränderungen der Arbeits-, Technologie- und Wirtschaftsstrukturen stellen hohe und kontinuierliche Lernanforderungen an die Mitarbeiter. Das berufliche Lernen verändert sich daher zunehmend in Richtung eines selbstgesteuerten, arbeitsplatznahen und kooperativen sowie computergestützten Wissenserwerbs.

Die Gestaltung von beruflichen Lernprozessen sollte dabei Bezug nehmen auf fundierte psychologische Theorien des Wissenserwerbs. Aus kognitionspsychologischer Sicht läßt sich Wissenserwerb beschreiben als Aufbau und Entwicklung von Schemata, kognitiven Fertigkeiten und mentalen Modellen. In Ansätzen der Expertiseforschung werden darüber hinaus besondere Struktur- und Prozeßmerkmale von Expertenleistungen

Zusammenfassung

und die Bedeutung verschiedener Kontextfaktoren beim Erwerb solcher Leistungsvoraussetzungen diskutiert. Konkretere Implikationen für die Gestaltung bieten schließlich handlungstheoretische und konstruktivistische Konzepte für ein auf Anwendung von Wissen orientiertes berufliches Lernen.

Möglichkeiten zur Förderung von Handlungs- und Wissenskompetenzen bei Organisationsmitgliedern in modernen Arbeitsstrukturen wurden in Form kognitiver Trainingsverfahren, kooperativer arbeitsplatzbezogener Lernformen, computergestützter medialer Lernprogramme sowie komplexer Lehr-/Lernarrangements in der Berufsausbildung beschrieben. Der Vielfalt der Gestaltungsansätze steht jedoch in vielen Fällen eine unzureichende lerntheoretische Fundierung und wissenschaftlich empirische Evaluation der Ansätze gegenüber. Hier besteht noch erheblicher Forschungsbedarf, um gesicherte Aussagen über die Lerneffekte der Verfahren machen zu können.

Für die Sicherung der Qualität und des Erfolgs wissensorientierter Personalentwicklungsverfahren ist es darüber hinaus entscheidend, daß die Lerninhalte und die didaktisch-methodische Gestaltung Bezug nehmen auf die Anforderungen am Arbeitsplatz. Bei komplexen Tätigkeiten sind hierbei insbesondere die Wissens- und Problemlöseanforderungen zu ermitteln, so daß arbeitsanalytische Verfahren in solchen Fällen um wissenspsychologische Analysemethoden zu ergänzen sind.

Nicht nur um die Effektivität von PE-Maßnahmen nachzuweisen, sondern um darüber hinaus fundierte Grundlagen für die Optimierung und Weiterentwicklung solcher Verfahren zu erhalten, ist eine Qualitätssicherung durch systematische Evaluation von Zielfindungs- und Planungsprozessen, Lehr-/Lernprozessen, des Lernerfolgs sowie von Kosten-Nutzen- und Effizienzaspekten bei solchen Maßnahmen unabdingbar.

Weiterführende Literatur

Weiterführende Literatur

- Achtenhagen, F. (1997). Berufliche Ausbildung. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie D/I/3* (S. 603-657). Göttingen: Hogrefe.
- Issing, L. & Klimsa, P. (Hrsg.). (1995). *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim: Beltz.
- Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. (in Druck). *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*. In B. Weidenmann, A. Krapp, M. Hofer, G.L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Sonntag, Kh. (1996). *Lernen im Unternehmen*. München: Beck.

Literatur

Literatur

- Achtenhagen, F. (1997). Berufliche Ausbildung. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie D/I/3* (S. 603-657). Göttingen: Hogrefe.
- Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Ausubel, D.P. (1968) *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bergmann, B., Wiedemann, J. & Zehrt, P. (1997). Konzipierung und Erprobung eines multiplen Störungsdiagnostetrainings. In Kh. Sonntag & N. Schaper (Hrsg.), *Störungsmanagement und Diagnosekompetenz* (S. 233-251). Stuttgart: Teubner.
- Bittmann, A., Erhard, H., Fischer, H.-P. & Novak, H. (1992). Lerninseln in der Produktion als Prototypen und Experimentierfeld neuer Formen des Lernens und Arbeitens. In P. Dehnhostel (Hrsg.), *Lernen für die Zukunft durch ver-*

- stärktes Lernen am Arbeitsplatz.* (S. 39-64). Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newmann, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction* (pp. 453-494). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.
- CTGV – Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1992). The Jasper Series as an example of anchored instruction: Theory, program description and assessment data. *Educational Psychologist*, 27 (3), 291-315.
- Dehnhostel, P., Holz, H. & Novak, H. (Hrsg.). (1992). *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz.* Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Euler, D. (1992). *Didaktik des computerunterstützten Lernens: praktische Gestaltung und theoretische Grundlagen.* Nürnberg: Bildung und Wissen.
- Freibichler, H., Mönch, C.T. & Schenkel, P. (1991). *Computergestützte Aus- und Weiterbildung in der Warenwirtschaft.* Nürnberg: Bildung und Wissen.
- Frese, M. & Zapf, D. (1994). Action as the Core of Work psychology: A German Approach. In H.C. Triandis, M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 271-340). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Friede, C.K. & Sonntag, Kh. (Hrsg.). (1993). *Berufliche Kompetenz durch Training.* Heidelberg: Sauer
- Friedrich, H.F. & Mandl, H. (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention.* (S. 3-54). Göttingen: Hogrefe.
- Gagné, R.M. (1973). *Die Bedingungen des menschlichen Lernens* (3. Aufl.). Hannover: Schroedel.
- Galperin, P.J. (1967). Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In H. Hiebsch (Hrsg.), *Ergebnisse der sowjetischen Psychologie* (S. 367-405). Berlin: Akademie Verlag.
- Geyken, A., Mandl, H. & Reiter, W. (1995). *Neue Wege in der Weiterbildung: Unterstützung von Selbstlernen mit Tele-Tutorin.* (Praxisbericht Nr. 1). München: Ludwig Maximilians Universität, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik.
- Greif, S. & Kurtz, H.-J. (Hrsg.). (1995). *Handbuch selbstorganisiertes Lernen.* Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Gruber, H. & Mandl, H. (1996). Expertise und Erfahrung. In A. Ziegler & H. Gruber (Hrsg.), *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen* (S. 18-34). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gruber, H. & Mandl, H. (in Druck). Das Entstehen von Expertise. In J. Hoffmann & W. Kintsch (Hrsg.), *Lernen. Enzyklopädie der Psychologie C/III/7* (S. 583-615). Göttingen. Hogrefe.
- Hacker, W. (1986). *Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten.* Bern: Huber.
- Hacker, W., Iwanowa, A. & Richter, P. (1983). *Tätigkeitsbewertungssystem (TBS).* Berlin: Psychodiagnostisches Zentrum der Humboldt Universität.
- Hacker, W., Skell, W. (1993). *Lernen in der Arbeit.* Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Issing, L.J. & Klimsa, P. (Hrsg.). (1995). *Information und Lernen mit Multimedia.* Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Jüngst, K.L. (1985). Zur Konstruktion von Aufgaben unter dem Aspekt der Optimierung von Lernprozessen. *Unterrichtswissenschaft*, 13 (3), 277-289.
- Krems, J. (1994). *Wissensbasierte Urteilsbildung: diagnostisches Problemlösen durch Experten und Expertensysteme.* Bern: Huber.
- Krogoll, T., Pohl, W., Wanner, C. (1988). *CNC-Grundlagenausbildung mit dem Konzept CLAUS.* Frankfurt a.M./New York: Campus-Verlag.
- Leutner, D. (1992). *Adaptive Lehrsysteme. Instruktionspsychologische Grundlagen und experimentelle Analysen.* München: Psychologie Verlags Union.
- Leutner, D. (1998). Instruktionspsychologie. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 144-148). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Fortsetzung Literatur

Fortsetzung Literatur

- Mandl, H., Friedrich, H.F. & Hron, A. (1988). Theoretische Ansätze zum Wissenserwerb. In H. Mandl & H. Spada (Hrsg.), *Wissenspsychologie* (S. 123-160). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. (1995). *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten* (Forschungsbericht Nr. 60). München: Ludwigs-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Mandl, H. & Spada, H. (Hrsg.). (1988). *Wissenspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Müller, H.-J. & Stürzl, W. (1992). Dialogische Bildungsbedarfsanalyse – eine zentrale Aufgabe des Weiterbildners. In H. Geissler (Hrsg.), *Neue Qualitäten betrieblichen Lernens* (S. 123-138). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Neubert, J. & Tomczyk, R. (1986). *Gruppenverfahren der Arbeitsanalyse und Arbeitsgestaltung*. Heidelberg: Springer.
- Reetz, L. (1988). Zum Einsatz didaktischer Fallstudien im Wirtschaftslehreunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 16, 38-55.
- Reigeluth, C.M. (1983). Instructional design: What is it and why is it? In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status* (pp. 3-36). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H. & Prenzel, M. (1994). *Computerunterstützte Lernumgebungen. Planung, Gestaltung und Bewertung*. Erlangen: Publicis MCD-Verlag.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47 (2), 78-92.
- Rühle, R. (1988). *Kognitives Training in der Industrie*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Schaper, N. (1997). Gestaltung beruflichen Lernens im Kontext moderner Arbeitsstrukturen – ein Vergleich handlungstheoretischer und konstruktivistischer Ansätze. In H. Mandl (Hrsg.), *Bericht über den 40. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in München 1996* (S. 213-218). Göttingen: Hogrefe.
- Schaper, N. & Sonntag, Kh. (1995). Lernbedarfsanalyse bei komplexen Aufgabenstellungen – eine inhaltsbezogene und methodenkritische Studie. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 39 (4), 168-178.
- Schaper, N. & Sonntag, Kh. (1997). Kognitive Trainingsmethoden zur Förderung diagnostischer Problemlösefähigkeiten. In Kh. Sonntag & N. Schaper (Hrsg.), *Störungsmanagement und Diagnosekompetenz* (S. 193-210). Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Schaper, N. & Sonntag, Kh. (1998). Analysis and training of diagnostic expertise in complex technical domains. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 7 (4), 479-498.
- Schuler, H. & Prochaska, M. (1999). Ermittlung personaler Merkmale: Leistungs- und Potentialbeurteilung von Mitarbeitern. In Kh. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (S. 181-210). Göttingen: Hogrefe.
- Skell, W. (1980). Erlernen höherer kognitiver Operationen mit Hilfe des Selbstinstruktionstrainings. *Berufsbildung*, 34(4), 164-175.
- Sonntag, Kh. (1989). *Trainingsforschung in der Arbeitspsychologie*. Bern: Huber.
- Sonntag, Kh. (1999). Ermittlung tätigkeitsbezogener Merkmale: Qualifikationsanforderungen und Voraussetzungen menschlicher Aufgabenbewältigung. In Kh. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen. Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien* (S. 157-179). Göttingen: Hogrefe.
- Sonntag, Kh. (1993). Kognitive Trainingsverfahren in der Berufsbildung. In Ch.K. Friede & Kh. Sonntag (Hrsg.), *Berufliche Kompetenz durch Training* (S. 47-70). Heidelberg: Sauer.
- Sonntag, Kh. (1996). *Lernen im Unternehmen*. München: C.H. Beck.
- Sonntag, Kh. (2000). Personalentwicklung „on the job“. In M. Kleinmann & B. Strauß (Hrsg.), *Potentialfeststellung und Personalentwicklung* (S. 181-203). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Sonntag, Kh., Lohbeck, B. & Thomas, M. (1997). Computer-Based-Training (CBT) zur Bewältigung komplexer Diagnoseaufgaben. In Kh. Sonntag & N.

- Schaper (Hrsg.), *Störungsmanagement und Diagnosekompetenz* (S. 211-234). Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Sonntag, Kh. & Schaper, N. (1988). Kognitives Training zur Bewältigung steuerungstechnischer Aufgabenstellungen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 32, 128-138.
- Sonntag, Kh. & Schaper, N. (1999). Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In Kh. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (S. 211-244). Göttingen: Hogrefe.
- Sonntag, Kh., Schaper, N. & Benz, D. (1999). Leitfaden zur qualitativen Personalplanung bei technisch-organisatorischen Innovationen. In H. Dunckel (Hrsg.), *Handbuch psychologischer Arbeitsanalyse* (S. 285-317). Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Spiro, R.J., Coulson, R.L., Feltovich, P. J. & Anderson, D.K. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In V. Patel (Ed.), *Tenth annual conference of the Cognitive Science Society* (pp. 375-383). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tergan, O.-S. (1995). Hypertext und Hypermedia: Konzeptionen, Lernmöglichkeiten, Lernprobleme. In L.J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia* (S. 123-138). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Volpert, W. (1985). Pädagogische Aspekte der Handlungsregulationstheorie. In H. Passe-Tietjen & H. Stiehl (Hrsg.), *Betriebliches Handlungslernen und die Rolle des Ausbilders* (S. 109-123). Wetzlar: Jungarbeiterinitiative an der Werner-von-Siemens-Schule.
- Weinert, F.E. (1995). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens. Enzyklopädie der Psychologie D/I/2* (S. 1-48). Göttingen: Hogrefe.

Fortsetzung Literatur

10 Verhaltensorientierte Verfahren der Personalentwicklung

von Karlheinz Sonntag und Ralf Stegmaier

Inhaltsübersicht

1 Verhaltensmodifikation und Persönlichkeitsentwicklung als Zielgrößen personaler Förderung	266
2 Ansätze und Maßnahmen personaler Förderung	268
2.1 Ansätze in problembezogenen und authentischen Kontexten	268
2.2 Beratungs- und betreuungsorientierte Ansätze	270
2.3 Simulationsansätze	273
2.4 Persönlichkeitszentrierte und erlebnisorientierte Ansätze	275
2.5 Aufgabenstrukturelle Ansätze	277
3 Praxisbeispiel: Förderung sozialer Kompetenzen durch Behavior Modeling	277
3.1 Entwicklungsarbeiten	277
3.2 Ablauf und Evaluation des Trainings	280
4 Ausblick	281
Zusammenfassung	282
Weiterführende Literatur	283
Literatur	284

1 Verhaltensmodifikation und Persönlichkeitsentwicklung als Zielgrößen personaler Förderung

Neben der Wissensvermittlung (vgl. Kapitel 9) sind die Modifikation menschlichen Verhaltens und die Entwicklung der Persönlichkeit zentraler Gegenstandsbereich personaler Förderung. Vielfältig sind die Intentionen, die mit dem Einsatz verhaltensorientierter Verfahren in der Personalentwicklung verbunden sind: Verbesserung des Führungsverhaltens, wirksame Konfliktbearbeitung, Förderung der Teamfähigkeit usw. Immer sind dabei auch Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen, Selbstkonzept, Einstellungen und Werthaltungen angesprochen. Verhalten soll so verändert werden, daß eine für Mensch und Organisation optimale Auseinandersetzung mit situativen Anforderungen erfolgen kann.

Die gegenwärtige Situation von Verhaltenstrainings ist durch drei Entwicklungen gekennzeichnet:

- Die Glaubwürdigkeitskrise, mit der sich Verhaltenstrainings schon immer auseinanderzusetzen hatten, ist – nicht zuletzt durch Budgetengpässe im PE-Bereich und strengere Kosten-Nutzen-Betrachtungen – grundsätzlich geworden: Zu wenig der vermittelten Inhalte werden in den betrieblichen Alltag überführt; Führungskultur und Unternehmenskultur ändern sich trotz jahrelang durchgeführter Verhaltenstrainings kaum (vgl. Jaehrling, 1995).
- Zur Zeit stehen gruppenorientierte Verhaltensweisen im Zentrum der Interventionswünsche betrieblicher Personalführung: Team- und Kooperationsfähigkeit sind wichtig, nicht zuletzt wegen offensichtlicher Schwächen individualistisch ausgerichteter Führungsphilosophien, motivationaler Probleme in tayloristischen Produktionsbereichen oder überdimensionierter Hierarchieebenen. Die erfolgversprechenden Gruppenarbeitsformen oder Führungsteams setzen aber zwingend soziale Fertigkeiten ihrer Mitglieder voraus (vgl. Antoni, 1996; Sonntag, 1996).
- Durch die neuen anspruchsvollen Fertigungs- und Organisationsformen effizienter Unternehmen sind als Zielgruppe von Verhaltenstrainings verstärkt die operative Ebene (Facharbeiter) und das untere und mittlere technische Management angesprochen – die Ausschließlichkeit des Verhaltenstrainings für Führungseliten, wie bisher überwiegend praktiziert, ist obsolet. Studien über Meister- (Antoni, 1994) und Technikertätigkeiten (Sonntag, Schaper & Benz, 1995) berichten eindeutig über erforderliche Qualifikationen, die verstärkt zur Betreuung der Arbeitsgruppen, zum Coachen ihrer Mitglieder, zur Umsetzung der Unternehmensphilosophie, zum Führen durch Zielvereinbarung und zur Konfliktbewältigung befähigen.

Die in Tabelle 1 aufgeführten und im folgenden diskutierten Verhaltenstrainings stellen eine Auswahl aus der Vielzahl vorhandener Ansätze dar (vgl. ergänzend auch Greif & Kurtz, 1996; Neuberger, 1991; Sonntag, 1996; Sonntag & Schaper, 1999). Berichtet wird über Maßnahmen personaler Förderung, die oben genannte Entwicklungen berücksichtigen und/oder deren Relevanz und Seriosität durch Überblicksarbeiten bzw. Metaanalysen zumindest teilweise belegt sind (vgl. Baldwin & Padgett, 1993; Burke & Day, 1986; Goldstein & Gilliam, 1990; Goldstein & Gessner, 1988; Tannenbaum & Yukl, 1992; Wexley, 1984).

Eine mehr pragmatische Sichtweise liegt der Klassifikation der zu diskutierenden Ansätze zur Verhaltensmodifikation und Persönlichkeitsentwicklung zugrunde, die weder den Anspruch einer Taxonomie erheben kann noch will. Folgende Gruppierungen sind zu nennen:

- *Ansätze in problembezogenen und authentischen Kontexten*
Hierunter werden solche Maßnahmen zusammengefaßt, die Verhaltensmodifikationen in aktuellen und realen Lernumgebungen ermöglichen (bspw. Behavior Modeling) oder die natürliche organisatorische Einheiten miteinbeziehen (Teamentwicklung).

Die Glaubwürdigkeitskrise von Verhaltenstrainings ist grundsätzlicher geworden.

Gruppenorientierte Verhaltensweisen stehen im Zentrum der Interventionswünsche.

Verhaltenstrainings sind auch für die operative Ebene sowie das untere und mittlere Management erforderlich.

Klassifikation und Überblick vorhandener Ansätze zur Verhaltensmodifikation und Persönlichkeitsentwicklung

Tabelle 1:

Intentionen und Elemente personaler Fördermaßnahmen zur Verhaltensmodifikation und Persönlichkeitsentwicklung

Ansätze		Intentionen und Gegenstand der Förderung	Elemente und Gestaltungsmerkmale	Übersichtsarbeiten
in problembezogenen authentischen Kontexten	• Behavior Modeling	Kommunikation, Konfliktbewältigung	<ul style="list-style-type: none"> – Lernpunkte – Filme über Verhaltensmodell – Rollenspiel – Feedback 	(Baldwin, 1992; Decker, 1980; 1982; Goldstein & Sorcher, 1974; Latham & Saari, 1979; Mayer & Russell, 1987; Robertson, 1990)
	• Teamentwicklung	Verständnis von Gruppenprozessen, Kommunikation, Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> – Prozeßanalysen – Problemkataloge – Arbeitstechniken – Reflexion 	(Comelli, 1993; Heintel, 1995)
beratungs- und betreuungsorientierte	• Mentoring und Coaching	Persönlichkeitsentwicklung, Karriereförderung	<ul style="list-style-type: none"> – Modellverhalten des Mentors – Beratung – Akzeptanzvermittler 	(Blickle, 2000; Dreher & Ash, 1990; Kram, 1983; 1985; Noe, 1988)
	• Leader-Member-Exchange	Führungsverhalten, Einstellung gegenüber Mitarbeitern	<ul style="list-style-type: none"> – in-group/out-group identifizieren – Beziehung zu out-group neu gestalten 	(Graen, Novak & Sommerkamp, 1982; Graen & Scandura, 1987; Scandura & Graen, 1984)
Simulationsansätze		Förderung explorativen Lernens	<ul style="list-style-type: none"> – Rollenspiel – Planspiele – Audiovisuelle Medien – Multimediale Lernumgebung 	(Geilhardt & Mühlbradt, 1995; Keys & Wolfe, 1990; Strauß & Kleinmann, 1995; Thornton & Cleveland, 1990)
mit Erlebnisorientierung und Persönlichkeitszentrierung	• Gruppendynamische Ansätze	Selbstbild, Selbstsicherheit, soziale Beziehungen, Konfliktbewältigung	<ul style="list-style-type: none"> – Selbsterfahrung – Rückmeldung – soziales Lernen 	(Gebert, 1972; Smith, 1975)
	• Outdoor Training	Selbstvertrauen, Selbstkonzept, Problemlösen, Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> – Flußüberquerung – Schlauchbootfahrt – Abseilen – Streßübungen 	(Marsh, Richards & Barnes, 1986; 1987)
aufgabenstrukturelle	• Job Assignment	Planen, Beziehungen gestalten, Selbstkonzept, Werte und Einstellungen	<ul style="list-style-type: none"> – Herausfordernde und problemhaltige Aufgaben – Projektarbeit 	(McCall, Lombardo & Morrison, 1988; McCauley, Ohlott & Ruderman, 1989)
	• Arbeitsimmanente Qualifizierung	Planen, Problemlösen, interpersonales Verhalten, Selbstwertgefühl, Selbstkonzept	<ul style="list-style-type: none"> – Handlungsspielraum – Partizipation – Problemhaltigkeit 	(Franke, 1993; Frei, Duell & Baitsch, 1984; Ulich & Baitsch, 1987)

- *Beratungs- und betreuungsorientierte Ansätze*
Beschrieben werden Maßnahmen wie Coaching oder Mentoring, bei denen Verhaltensweisen und Einstellungen über Vorgesetzte und Berater rückgemeldet und einer kritischen Reflexion unterzogen werden.
- *Simulationsansätze*
Dem Teilnehmer wird in diesen Ansätzen ein hohes Maß an Selbststeuerung und individueller Anpassung während der Maßnahme eingeräumt. Besonders computergestützte Simulationsprogramme (Planspiele) sind hierfür geeignet.
- *Persönlichkeitszentrierte und erlebnisorientierte Ansätze*
Ansätze, deren Ursprünge und theoretische Fundierung klinisch und psychotherapeutisch ausgerichtet (gruppenspezifische Ansätze) oder erlebnisbezogen (Outdoor Training) sind und deren Zusammenhang mit betrieblicher Alltagsrealität nicht unmittelbar einsichtig ist, werden hierunter zusammengefaßt.
- *Aufgabenstrukturelle Ansätze*
Während in den vorangegangenen Kategorien geplante Trainingsmaßnahmen aufgeführt werden, Lernen und Verhaltensänderung also explizit erfolgen, geschieht bei „arbeitsimmanenter Qualifizierung“ oder „Job Assignment“ die Entwicklung von Kompetenzen und Verhaltensweisen entweder implizit oder beabsichtigt durch die Gestaltung der Arbeitsaufgabe.

Intentionen und Gestaltungselemente einzelner Verfahren und Trainings sind teilweise kategorienübergreifend und erschweren eine eindeutige Zuordnung.

2 Ansätze und Maßnahmen personaler Förderung

2.1 Ansätze in problembezogenen und authentischen Kontexten

Behavior Modeling

Eine Technik, die in den letzten Jahren zunehmend eingesetzt und erprobt wurde (vgl. Goldstein & Gessner, 1988; Tannenbaum & Yukl, 1992), stellt das Behavior Modeling Training dar. Dieser auf der Theorie des sozialen Lernens von Bandura (1977) aufbauende Ansatz geht davon aus, daß menschliches Verhalten überwiegend durch Beobachtung von aktuellen oder symbolischen Modellen gelernt wird. Aufmerksamkeitsprozesse (wie das Wahrnehmen relevanter Merkmale des Modellverhaltens und der Situation), Gedächtnisprozesse (sprachliche oder bildhafte Kodierung des wahrgenommenen Modellverhaltens), motorische Reproduktionsprozesse (aktives Erproben neu erworbener Verhaltensweisen) und motivationale Prozesse (bzgl. Erwartung von Verstärkung oder Bestrafung neuer Verhaltensweisen) sind entscheidend für den erfolgreichen Lernprozeß.

Das Behavior Modeling Training hat üblicherweise folgenden Ablauf (vgl. Goldstein & Sorcher, 1974; Latham & Saari, 1979):

- Einführung in den Problembereich durch den Trainer;
- Entwicklung von Lernpunkten (Lernpunkte entsprechen den einzelnen Lernzielen des Trainings und lassen sich in Form von Verhaltensweisen oder-prinzipien formulieren);
- Filmdarbietung des Verhaltensmodells (bspw. eines Vorgesetzten, der entsprechende Führungssituationen effektiv nach vorgegebenen Lernpunkten bewältigt);

Verhaltensweisen werden überwiegend durch Beobachtung von aktuellen und symbolischen Modellen gelernt.

- Gruppendiskussion über die Effektivität des Verhaltensmodells;
- Übung der zu erlernenden Verhaltensweisen im Rollenspiel;
- Rückmeldung über das Rollenspielverhalten durch die Gruppe.

Ein entsprechend diesem Ablauf entwickeltes Praxisbeispiel zur Förderung sozialer Kompetenzen durch „Behavior Modeling“ ist in Abschnitt 3 wiedergegeben.

Lernpunkte, Modellpräsentation, Kodierungs- und Rehearsalprozesse sowie Feedback stellen die zentralen gestaltbaren Elemente des Trainingsdesigns dar.

– *Lernpunkte*

Die Darbietung von Lernpunkten in zeitlicher Nähe zum relevanten Modellverhalten verbessert die Aneignung und Wiedergabe des gewünschten Verhaltens (vgl. Mann & Decker, 1984). Decker (1980) untersuchte Auswirkungen der Quelle (Trainer oder Teilnehmer) sowie der Art (Regel oder Beschreibung) von Lernpunkten auf Reproduktion und Generalisierung des Verhaltens. Dabei wurde deutlich, daß sich der Einsatz von regelhaften Lernpunkten, die die Teilnehmer selbst formulierten, positiv auf die Verhaltensgeneralisierung auswirkte.

– *Modellvariabilität*

Eine weitere interessante Frage ist, inwieweit sich die Variabilität der Modellpräsentation auf das Lernen auswirkt (vgl. Tannenbaum & Yukl, 1992). Baldwin (1992) konnte belegen, daß die Kombination von positiven und negativen Modellen die Verhaltensgeneralisierung verbessert, ebenso wie die Darbietung eines positiven Modells allein zu verbesserter Verhaltensreproduktion führt.

– *Kodierung, Rehearsal und Feedback*

Durch symbolische Kodierung von Lernpunkten (bspw. durch sprachliche Formulierung) und symbolisches Wiederholen des Gelernten (bspw. durch das Vorstellen von Verhaltensweisen), durch die Anwesenheit eines Beobachters sowie durch videounterstütztes Feedback lassen sich ebenfalls Verhaltensreproduktion bzw. Verhaltensgeneralisierung erreichen (vgl. Decker, 1980; 1982; 1983).

In ihrer Metaanalyse weisen Burke und Day (1986) Behavior Modeling als eine der effektivsten Trainingsmethoden aus (vgl. auch Latham, 1988; Mayer & Russell, 1987; Robertson, 1990). Auch Auswirkungen auf „harte“ Kriterien wie Verkaufsleistung (Meyer & Raich, 1983) oder Unternehmensproduktivität, Absentismus und Fluktuation (Porras & Anderson, 1981) wurden belegt. Russell, Wexley & Hunter (1984) fanden Generalisierungseffekte dann gegeben, wenn die Umfeldbedingungen des konkreten Arbeitsplatzes nach dem Training eine entsprechende Verstärkung des modellierten Verhaltens ermöglichten.

Teamentwicklung

Bei der Teamentwicklung werden natürliche organisatorische Einheiten wie Abteilungen, Arbeits- oder Projektgruppen (vgl. Kapitel 17) gebildet und diese aktiv in die Lösung von Sach- und Kommunikationsproblemen eingebunden. Bestehend aus mehreren Einzelmaßnahmen werden für bereits etablierte oder neugebildete Teams Ziele verfolgt wie Kommunikationsverbesserung, Erlernen von Arbeits- und Problemlösetechniken, Verständnis für Gruppenprozesse, Konfliktklärung usw. (vgl. ausführlich Comelli, 1994; Sonntag, 1996). Kasten 1 skizziert knapp den Ablauf eines Teamentwicklungsprozesses.

Für eine „reflexive Teamentwicklung“ plädiert Heintel (1995), wonach sich Gruppen als Elemente der sie umgebenden Organisation entwickeln. Dies setzt zweierlei voraus: Zum einen die Selbstreflexion der Gruppe (es

Regelhafte Lernpunkte, welche die Teilnehmer selbst formulieren, wirken sich positiv auf die Verhaltensgeneralisierung aus.

Die Kombination von positiven und negativen Modellen verbessert die Verhaltensgeneralisierung.

Symbolische Kodierung von Lernpunkten und symbolisches Rehearsal verbessern Verhaltensreproduktion bzw. Verhaltensgeneralisierung.

Reflexive Teamentwicklung umfaßt die Selbstreflexion der Gruppe sowie die Umgebungsreflexion.

Phasen eines Teamentwicklungsprozesses

Kasten 1:

Ablauf eines Teamentwicklungsprozesses

Comelli (1993) unterscheidet vier Phasen der Teamentwicklung: Vorbereitung, Diagnose, Durchführung und Nachfassen. Bei der *Vorbereitung* und Kontaktaufnahme sind Problemlage, Zielsetzungen, Vorgehensweisen und gegenseitige Erwartungen sowohl mit dem Auftraggeber als auch mit den Betroffenen zu klären. In der *Diagnosephase* werden Ist- und Sollzustand, vermutete Ursachen und Vorgeschichten von Problemen, Beziehungen von Mitarbeitern untereinander sowie das Verhältnis zu Vorgesetzten, Stärken und Schwächen der Gruppe und die Stellung innerhalb der Gesamtorganisation ermittelt. Im Rahmen einer Prozeßanalyse soll die Gruppe angehalten werden, ihre alltägliche Arbeitssituation selbst zu diagnostizieren und entsprechend Ist-Soll-Abweichungen zu intervenieren. Inhaltliche Schwerpunkte der *Durchführung* der Teamentwicklung sind akute oder künftige Probleme der täglichen Zusammenarbeit, bei denen Arbeitstechniken (wie Problemlöse- oder Entscheidungstechniken, der Umgang mit Arbeitsmitteln wie Meta-Plan oder Flip-Chart), soziale Fähigkeiten, Spielregeln sowie die Diagnose und Beeinflussung sozialer Prozesse entwickelt und eingeübt werden. Beim *Nachfassen* treffen sich die Teilnehmer an einem Workshop-Tag, um zu diskutieren, was und wieviel von den Trainingsinhalten in der betrieblichen Praxis realisiert wurde. In den Rückfragen wird eine aktivierende Wirkung gesehen, die den Transfer unterstützen kann.

sind ausreichend Zeiten für Reflexion, Nachdenken und Feedback-Schleifen vorzusehen); zum anderen Umgebungsreflexion (als ständige Reflexion des Verhältnisses zwischen der Gruppe und der sie umgebenden Organisation). Reflexionsprozesse sollen dabei auf drei Ebenen stattfinden, der sach- und zielorientierten, der emotionellen/beziehungsorientierten sowie der strukturellen/hierarchischen. Erst durch die Bildung dieses Reflexionspotentials bilden sich „aufgeklärte“ Gruppen (Heintel, 1995, S. 201), die genau über ihre Grenzen Bescheid wissen und imstande sind, sich ablaufende Prozesse bewußt zu machen, ihre Wirkungen zu kennen und sie gemeinsam zu steuern. Diese „Metaebene“ der Analyse und Reflexion sollte nicht nur für ad hoc eingerichtete Teams während der Interventionsmaßnahme Bedeutung haben, sondern auch danach im alltäglichen Arbeitshandeln.

2.2 Beratungs- und betreuungsorientierte Ansätze

Mentoring und Coaching

Das Konzept Mentoring bezeichnet im allgemeinen die Beziehung zwischen einem Senior (Mentor) und einem Junior (Protegé) einer Organisation, wobei der an Erfahrung reichere Mentor den Protegé bei der Orientierung und persönlichen Entwicklung in der Arbeitswelt unterstützt (vgl. Kram, 1985). Weitergehend als Personalentwicklungsgespräche und Mitarbeiterbeurteilung versuchen Mentoring und Coaching Hilfestellungen zur Identitätsentwicklung zu geben. Stärker als beim Coaching steht beim Mentoring nicht die Aufgabe und ihre Bewältigung im Vordergrund, sondern die Persönlichkeitsentwicklung des Protegés, meist bezogen auf einen längeren Lebens- oder Karriereabschnitt (für eine Darstellung entwicklungspsychologischer sowie soziobiologischer Erklärungsmodelle von Mentoring vgl. Blickle, 2000).

Gerade das Lernen am Modell bietet für den Protegé interessante Entwicklungsmöglichkeiten. Ein als positiv bewertetes Modell hat nicht nur die Funktion, dem Mitarbeiter zu zeigen, wie man sich verhalten sollte. Die möglicherweise wichtigere Funktion besteht darin, daß das als positiv bewertete Modell zeigen kann, inwieweit spezifische (gewünschte) Verhaltensweisen überhaupt möglich sind. Positive Modelle klären über sog. „Mög-

Beim Mentoring und Coaching geht es um Hilfestellung zur Identitätsentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung bezogen auf einen längeren Lebens- oder Karriereabschnitt.

lichkeitsräume“ des Verhaltens auf und reaktivieren Ansprüche an bestimmte Verhaltensweisen durch das Aufzeigen einer vorgelebten Realität (vgl. Gebert, 1987). Motivational dürfte dies das solideste Fundament darstellen, Lernprozesse freizusetzen. An den Mentor bzw. Coach stellt es hohe Anforderungen in bezug auf die fachliche und moralische Dimension seiner Persönlichkeit. Unauffälliges Beobachten und sensitives Diagnostizieren, aktives Zuhören und konstruktives Feedback, aber auch die Fähigkeit des Coaches, als Vorgesetzter selbstkritisch eigene Stärken und Schwächen zu reflektieren, gehören zu den erforderlichen Grundfertigkeiten (vgl. Sonntag, 1996).

In schwierigen beruflichen Übergangsphasen (Neueinstellung, Versetzung in eine neue Abteilung, Auslandseinsatz, Restrukturierung von Organisationseinheiten u.a.) sowie in Übergangskrisen (Balance von Beruf und Privatleben, Bewältigung gesundheitlicher Probleme, berufliche Sinnkrisen) steigt die Inanspruchnahme von Mentorenunterstützung (Kram & Hall, 1989). Eine weitere verbreitete Variante des Mentoring bzw. Coaching liegt für Manager der oberen Hierarchieebene vor. Ein Coach, in der Regel externer Berater, versucht als objektiver und professioneller Gesprächspartner Problemlösestrategien zu vermitteln und Hilfestellungen zu geben, wenn das bisherige Verhaltensrepertoire des Managers oder dessen Interpretationsmöglichkeiten zur Bewältigung aktueller Situationen nicht mehr ausreicht.

Aber auch im Facharbeiterbereich wird die Erprobung von Mentorensystemen bedeutsam (vgl. Kasten 2).

Kasten 2:

Ein Mentorenprogramm für Auszubildende und Jungfacharbeiter

In einem vom Bundesinstitut für Berufsbildung geförderten Modellversuch wurde ein formelles Mentorensystem erprobt mit dem Ziel, den Auszubildenden den Übergang vom Ausbildungs- in das Beschäftigungssystem auf fachlicher und verhaltensbezogener Ebene zu erleichtern (vgl. Sonntag, Stegmaier & Schaupeter, 1997). Begleitend zu einer Phase arbeitsplatzgebundenen Lernens in den letzten beiden Ausbildungsjahren werden Auszubildende von Ausbildern, die als Mentoren für einzelne Auszubildende verantwortlich sind, betreut. Regelmäßig finden Mentorengespräche statt. Hierbei sollen Stärken und Schwächen der beruflichen Handlungskompetenz der Auszubildenden bzw. Facharbeiter aus Fremd- und Selbstperspektive diagnostiziert werden, um dann gemeinsam Entwicklungsziele inhaltlich und zeitlich festzulegen. Zur Erreichung der Entwicklungsziele legen Mentor und Protegé Entwicklungsaufgaben fest. In nachfolgenden Mentorengesprächen findet eine Überprüfung der Zielerreichung statt, und der Kreislauf beginnt erneut. (vgl. Abbildung 1).

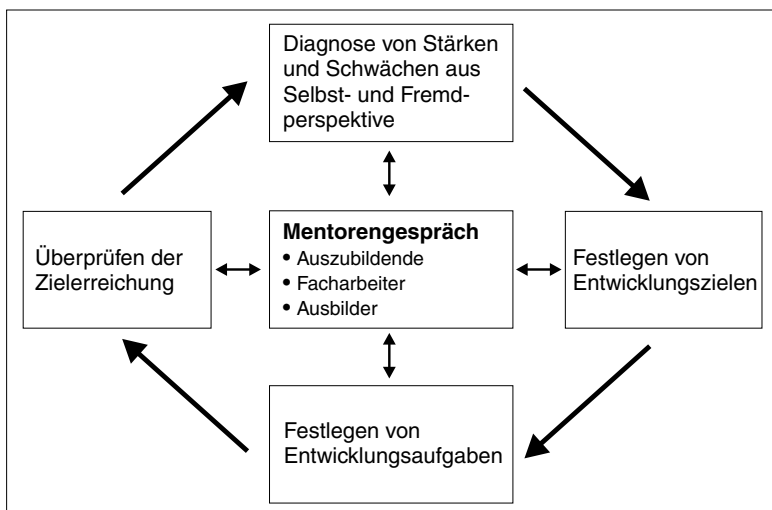


Abbildung 1:

Personale Förderung durch Mentorengespräche

Fähigkeiten des Coachs sind unauffälliges Beobachten, sensitives Diagnostizieren, aktives Zuhören und konstruktives Feedback.

In schwierigen beruflichen Übergangsphasen und -krisen steigt die Inanspruchnahme von Mentorenunterstützung.

Beispiel eines Mentorenprogramms

Mentoring hat karrierebezogene und psychosoziale Funktionen.

Auch als Facharbeiter wird der ehemalige Auszubildende in seiner Anfangszeit im Arbeitssystem von seinem Mentor begleitet. Hierbei sollen insbesondere Einarbeitungs- und Übergangsprobleme identifiziert werden, um dann gemeinsam mit der Jungfachkraft und dem verantwortlichen Vorgesetzten Maßnahmen zur Reduzierung der Probleme einzuleiten. Durch die Mentorenbetreuung soll der Übergang von der Ausbildungs- in die Arbeitsrealität für die angehenden Facharbeiter verbessert werden.

Kram und Kollegen (Kram, 1983; Kram, 1985; Kram & Isabella, 1985) haben mittels inhaltsanalytischer Auswertungen von Interviews karrierebezogene und psychosoziale Unterstützungsfunktionen in der Mentor-Protégé-Beziehung identifiziert. Karriere-Funktionen des Mentors für den Protégé beinhalten: Schutz gewähren (bspw. vor unberechtigter Kritik), Übergabe herausfordernder Aufgaben und Projekte, Erhöhung der Sichtbarkeit des Protégés im Unternehmen (wichtige Personen im Unternehmen werden auf den Protégé aufmerksam) und Unterstützung bei Beförderung oder Versetzung. Im Rahmen der psychosozialen Funktionen dient der Mentor als Akzeptanzvermittler, Freund und Ratgeber für den Protégé.

Nach Kram (1983; 1985) läßt sich der Mentoring-Prozeß in die Phasen Initiation (Aufbau der Beziehung), Kultivierung (starker wechselseitiger Austausch), Loslösung (Beziehung wird gelockert) und Neudefinition der Beziehung unterteilen.

Eine Reihe von Untersuchungen befassen sich mit Auswirkungen von Mentor- oder Protégémerkmalen auf die Qualität der Beziehung und auf verschiedene Effektvariablen (vgl. Olian, Carroll, Giannantonio & Feren, 1988). Olian et al. (1988) fanden bspw. heraus, daß die Bedeutung, die der Protégé dem Mentoring beimißt, mit der interpersonellen Kompetenz des Mentors zunimmt. Außerdem zeigte sich, daß Personen aus der Oberschicht bessere Chancen haben, einen einflußreichen Mentor zu finden.

Mit steigendem Ausbildungsniveau des Mentors wächst die Bereitschaft, eine Beziehung zu einem Protégé aufzubauen (Allen, Poteet, Russell & Dobbins, 1997). Eine positive Einstellung zu Karriere und beruflicher Entwicklung, ein starkes Altruismusmotiv sowie ein internaler Locus of Control für den Bereich der eigenen beruflichen Entwicklung (vgl. Allen et al., 1997) erhöhen ebenfalls die Bereitschaft, eine Mentorenrolle zu übernehmen. Hemmend hingegen wirken sich Furcht vor Neid nicht-protégierter Personen oder vor Illoyalität des Protégés aus, genauso wie die Antizipation einer zu hohen zeitlichen Belastung (Raggins & Scandura, 1994).

Vergleicht man Personen mit und ohne Mentor, ergeben sich einige interessante Unterschiede. Protégés berichten über weniger Rollenstreß und -konflikte (Wilson & Elman, 1990), haben eine höhere Arbeitszufriedenheit (vgl. bspw. Chao, 1997), ein höheres Einkommen (Dreher & Ash, 1990) und steigen schneller auf (Dreher & Ash, 1990). Weiterhin sind positive Zusammenhänge zwischen Mentoring und Arbeitsleistung, Commitment sowie Rollenidentität belegt, und auch für die Eingliederung neuer Mitarbeiter werden positive Effekte durch Mentoring berichtet (vgl. Baldwin & Padgett, 1993).

Hinweise darauf, daß sich die Effekte von informellen und formellen Mentor-Protégé-Beziehungen unterscheiden, liefert eine Untersuchung von Noe (1988). Protégés mit einem offiziell zugewiesenen Mentor berichten zwar von nennenswerter Unterstützung im Sinne psychosozialer Funktionen, im Bereich der Karriere-Funktionen fällt die Unterstützung durch den Mentor nach den Einschätzungen jedoch geringer aus als bei natürlich entstandenen Mentor-Protégé-Beziehungen. Die Interaktionshäufigkeit mit offiziell zugewiesenen Mentoren ist reduziert und deren Erreichbarkeit für den Protégé erschwert.

Schichtspezifische Chancenunterschiede der Protégés beim Aufbau einer Beziehung zu einem Mentor sowie geringerer Förderungserfolg bei der Zwangszuweisung von Mentor und Protégé legen den Schluß nahe, daß bei freier Zuordnung von Mentor und Protégé Selektionseffekte eine Rolle spielen. Da Mentoren mit großer Wahrscheinlichkeit besonders geeigneten

Positive Zusammenhänge zwischen Mentoring und Arbeitsleistung, Commitment und Rollenidentität werden berichtet.

Nachwuchs auswählen, geht ein unbekannter Anteil des Förderungserfolgs auf Personmerkmale des Protegés zurück.

Baldwin & Padgett (1993) weisen darauf hin, daß spezifizierte Ziele für ein formelles Mentoring-Programm, sorgfältige Auswahl der Mentoren sowie fortlaufende Qualitätssicherung und Evaluation zur Steigerung des Erfolgs eines solchen Programms beitragen können.

Leader-Member-Exchange

Zentral beim Leader-Member-Exchange Ansatz sind die Betonung der Beziehung von Führungskraft und Mitarbeiter sowie die Aufteilung der Mitarbeiter einer Führungskraft in eine „in-group“ und eine „out-group“ (Graen, Novak & Sommerkamp, 1982; Scandura & Graen, 1984; Graen, Scandura & Graen, 1986). Mitglieder der „in-group“ sind engagierte und loyale Mitarbeiter, die der Führungskraft keine Probleme bereiten, wohingegen sich die „out-group“ aus schwierigen Mitarbeitern zusammensetzt. Zur „in-group“ besteht eine informelle Beziehung mit hohem gegenseitigen Einfluß. Die Beziehung zur „out-group“ ist geprägt durch Formalität, Distanz und einseitigen Einfluß durch die Führungskraft.

Bei Mitgliedern der „out-group“ kommt es häufig zu Unzufriedenheit und nachlassender Arbeitsleistung. Durch das Leader-Member-Exchange Training soll die Führungskraft angeleitet durch bspw. einen Coach lernen, „in-group“ und „out-group“ zu identifizieren und die Beziehungen zu ihren Mitarbeitern so zu gestalten, daß sich der Anteil an „in-group“ Mitarbeitern erhöht (vgl. auch Latham, 1988).

Graen et al. (1982) nennen dabei folgende relevante Dimensionen für die Beziehung von Führungskraft und Mitarbeiter: Verständnis für Probleme und Bedürfnisse des Mitarbeiters, Erkennen der Potentiale des Mitarbeiters, Unterstützung des Mitarbeiters beim Lösen von Problemen, Einsetzen für den Mitarbeiter in schwierigen Situationen, Effektivität der Arbeitsbeziehung, Vertrauen des Mitarbeiters in Entscheidungen des Vorgesetzten, Wissen des Mitarbeiters über die Zufriedenheit des Vorgesetzten mit seiner Leistung. Bei hoher Qualität der Führungskraft-Mitarbeiter-Beziehung unterstützen sich Führungskraft (bspw. durch Einfluß und Macht) und Mitarbeiter (bspw. durch Überstunden oder Unterstützung eines leistungsschwächeren Kollegen, von dessen Resultaten der Vorgesetzte abhängig ist) gegenseitig (vgl. Graen & Scandura, 1987).

Die Verbesserung der Beziehungen von Führungskraft und „out-group“ Mitarbeitern hinsichtlich Produktivität und Arbeitszufriedenheit durch Leader-Member-Exchange Trainings sind belegt (Scandura und Graen, 1984). Eine weitere Untersuchung (Graen, Scandura & Graen, 1986) deutet darauf hin, daß die Stärke des Entwicklungsbedürfnisses (growth need strength (GNS)) von entscheidender Bedeutung dafür ist, inwieweit Mitarbeiter Unterstützung des Vorgesetzten zur Entwicklung annehmen und mit eigenen Leistungen in ein Austauschverhältnis eintreten.

Die Bedeutung der Qualität von Leader-Member-Exchange für Variablen wie Arbeitszufriedenheit, organisationales Commitment, erlebte organisationale Unterstützung oder Mitarbeiterleistung wird durch mehrere Untersuchungen bestätigt (vgl. bspw. Settoon, Bennett & Liden, 1996).

2.3 Simulationsansätze

Durch Simulation (vgl. Kapitel 6) wird ein (künstlicher) Erfahrungsraum geschaffen, in dem Verhaltenserprobung und Verhaltensmodifikation stattfinden können. Je nach Intention der Simulationsprogramme variieren der Grad an Selbststeuerung durch die Teilnehmer, die Komplexität der abgebildeten realen beruflichen Aufgaben und Situationen, Feedbackmöglichkeiten und Reflexionsphasen.

Thornton und Cleveland (1990) beschreiben eine Reihe unterschiedlicher

Durch das Leader-Member-Exchange Training soll die Führungskraft „in-group“ und „out-group“ identifizieren und die Beziehungen so gestalten, daß sich der Anteil an „in-group“ Mitarbeitern erhöht.

Die Bedeutung von Leader-Member-Exchange für Arbeitszufriedenheit, organisationales Commitment, erlebte organisationale Unterstützung oder Mitarbeiterleistung ist belegt.

Durch Simulation wird ein Erfahrungsraum zur Verhaltenserprobung und Verhaltensmodifikation geschaffen.

Unternehmensplanspiele dienen vorwiegend der Förderung von individuellem und gruppenorientiertem Problemlöse- und Entscheidungsverhalten.

Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung sind zur Ausschöpfung der Lernpotentiale notwendig.

Simulationstypen. In one-to-one-Interviewsituationen lassen sich spezifische interpersonale Interaktionen simulieren (bspw. zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter oder Manager und Kunde). Bei den Interview-Simulationen handelt es sich um eine Anwendung der Rollenspiel-Techniken. Auf der Grundlage von Hintergrundinformationen bereitet sich ein Teilnehmer auf die Interaktion vor. Häufig wird das Verhalten des Interaktionspartners durch einen geschulten Schauspieler standardisiert. Kommunikationsfertigkeiten und Führungsfertigkeiten lassen sich so trainieren und diagnostizieren. Systematisches Feedback und wachsende Schwierigkeit der zu bewältigenden Szenarien können die Trainingserfolge verbessern.

Durch die freie Gruppendiskussion lassen sich typische Besprechungs- und Verhandlungssituationen mit Anforderungen an die Problemlöse- und Entscheidungskompetenz simulieren (vgl. Thornton & Cleveland, 1990). Die Teilnehmer erhalten üblicherweise vor Beginn der Gruppendiskussion eine schriftliche Problembeschreibung mit speziellen Zusatzinformationen in Abhängigkeit der zu übernehmenden Rolle. Sowohl kooperative als auch kompetitive Situationen sind simulierbar. Da es keinen festgesetzten Leiter der Diskussion gibt, werden Kommunikationsfertigkeiten, Entscheidungsfertigkeiten und interpersonale Fertigkeiten bei der gemeinsamen Problemlösung in einer unstrukturierten Umgebung gefordert und gefördert. Auch hier lassen sich durch Feedback von Trainern oder Diskussionsteilnehmern Lerneffekte verbessern.

Eine weitere verbreitete Technik, spezifische Managementfähigkeiten und -verhaltensweisen zu trainieren, sind Unternehmensplanspiele bzw. Business Games (vgl. Geilhardt & Mühlbradt, 1995; Strauß & Kleinmann, 1995). Die Teilnehmer werden hierbei mit der Simulation eines Wirtschaftsbetriebs konfrontiert, in dem sie Funktionen einer Führungskraft ausüben.

Unternehmensplanspiele werden auch in Kombination mit Verhaltensanalysen und gruppendynamischen Übungen durchgeführt. Sie dienen vorwiegend der Förderung von individuellem und gruppenorientiertem Problemlöse- und Entscheidungsverhalten, ohne daß negative Konsequenzen aus einem Fehlverhalten entstehen können. Als besonders motivierende Aspekte dieser Methode werden die direkten Rückmeldemöglichkeiten und die Dynamik des Spiels bezeichnet. Kaplan, Lombardo & Mazique (1985) berichten in einer Follow-up-Studie signifikante Lerntransfer-Effekte bezüglich der Verbesserung des Managementverhaltens und der Kooperation im Team.

Anspruchsvollere Software und unterstützende audiovisuelle Medien ermöglichen Neu- und Weiterentwicklungen bei den Simulationssystemen. Solche computergestützten Lernumgebungen bewirken explorative Prozesse bei den Teilnehmern. Prozesse der aktiven Informationsverarbeitung und der selbständigen Navigation des Lernenden im Programm sowie der Individualisierung, d.h. der Unterstützung von Eigeninitiative und Lernmotivation, sind kennzeichnend für diese Systeme, die es ermöglichen, Lernziele, Lerninhalte und Lernzeit an individuelle kognitive und motivationale Lernvoraussetzungen anzupassen. Dadurch sind erhebliche Lernpotentiale gegeben (vgl. Leutner, 1995; Sonntag, 1996). Durch die spezifische Art der Steuerung und Modellbildung können Lernende dynamische Aspekte ihres Verhaltens entdecken und strategisches Wissen erlernen.

Zweifellos sind mit der Entwicklung von computergestützten Simulationen und Planspielen ein erheblicher Aufwand, umfangreiche Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung zur Ausschöpfung der Lernpotentiale verbunden (vgl. auch Keys & Wolfe, 1990; Thornton & Cleveland, 1990; Tannenbaum & Yukl, 1992). Auch sollte der Einsatz von Simulationen in eine sinnvolle Entwicklungssequenz integriert sein. Tannenbaum & Yukl (1992) nennen hierzu eine Reihe flankierender Maßnahmen: Präsentation eines effektiven Modells im Umgang mit Simulation, Nachbereitung der Erfahrungen und Möglichkeiten für Coaching und Feedback.

2.4 Persönlichkeitszentrierte und erlebnisorientierte Ansätze

Gruppendynamische Ansätze

Der Einsatz gruppenspezifischer Verfahren im Rahmen von Personalentwicklungsmaßnahmen ist nicht unumstritten. Die verstärkt in den 60er und 70er Jahren im Managementbereich angewandten Techniken (vgl. Burke & Day, 1986; Gebert, 1972) beziehen ihre theoretische Fundierung aus der sozialpsychologischen Kleingruppenforschung oder humanistischen Psychologie (als Gegenstück zur behavioristisch ausgerichteten Lernpsychologie) und der Gruppentherapie. Unter gruppenspezifischen Trainingsformen werden eine Vielzahl unterschiedlicher Techniken subsumiert, die hinsichtlich Trainingszielen und -gestaltung, Verhalten des Trainers usw. variieren.

Gemeinsame Charakteristika bestehen vor allem in

- der Konzentration auf eine ungelenkte Gruppeninteraktion,
- der Betonung von Hier- und Jetzt-Aspekten der Situation,
- der Nutzung von Gefühlen zur Analyse der Interaktionsbeziehungen und zur Vermittlung von Lernerfahrungen,
- der Herstellung einer offenen und akzeptierenden Gesprächs- und Lernatmosphäre,
- der Dichte der Rückmeldungen über das eigene Verhalten zum Aufbau eines günstigen und differenzierten Selbstbilds.

Die intensive Gruppenerfahrung soll den Teilnehmern Aufschlüsse über Form und Wirkungen ihres Verhaltens auf andere vermitteln, ihnen Einblick in die inneren Beweggründe des Verhaltens anderer gewähren und ein besseres Verständnis für Gruppenprozesse ermöglichen.

Gruppendynamische Trainings und Gruppenerfahrungen können so zu Veränderungen auf der intrapersonalen Ebene (bspw. Selbstbild, Selbsteinsicht oder Selbstsicherheit), der interpersonalen (bspw. mehr Toleranz gegenüber anderen, besserer Umgang mit Schwächen anderer) und der gruppenbezogenen Ebene (bspw. kooperatives Verhalten, soziale Sensibilität für gruppenspezifische Prozesse) bei den Teilnehmern führen (vgl. Gebert, 1972).

Eine der am häufigsten evaluierten Techniken im Managementbereich stellt das Sensitivity-Training dar (vgl. Goldstein, 1986). In den Sammelreferaten zu Evaluationsstudien gruppenspezifischer Trainings von Gebert (1972) und Smith (1975) werden kurz- und längerfristige Effekte der Trainings reanalysiert. Smith (1975) bezog 95 Evaluationsstudien in das Sammelreferat ein. Von diesen konnten 78 Studien signifikante Veränderungen im Sinne der Trainingsziele verzeichnen. Im einzelnen bezog sich dies auf ein günstigeres Selbstkonzept, mehr Toleranz gegenüber anderen, eine höhere Motivation, persönlichere soziale Beziehungen, ein sozial verbessertes und flexibleres Verhalten in der Arbeitsumgebung und eine Reihe von positiven Veränderungen im organisatorischen Verhalten, insbesondere Arbeitsgruppen betreffend.

Gebert (1972) fand in den analysierten Studien Veränderungseffekte auf intrapersonaler, interpersonalen und gruppenbezogener Ebene. Die einbezogenen Studien liefern keine Hinweise auf Veränderungen in den Bereichen Aggressivität, Labilität, Ehrerbietung gegenüber Autorität, Entfremdung und Innen- bzw. Außengeleitetheit (vgl. auch Neuberger, 1991 für eine Zusammenfassung der Ergebnisse).

Diese relativ positive Bilanz wird jedoch von anderen Autoren nicht geteilt. So kritisiert z. B. v. Rosenstiel (1989), daß zum Teil nicht intendierte Verhaltensänderungen erzielt wurden (z. B. die Minderung des Selbstwertgefühls und Verunsicherungen im Verhalten bei einzelnen Teilnehmern). Weiterhin zeigten sich Verhaltensänderungen, die sich eher auf private als auf berufliche Bereiche bezogen, so daß insgesamt von einem unbefriedigenden Transfer gesprochen werden muß.

Gruppendynamische Ansätze können Einblick in die Beweggründe sowohl des eigenen als auch des Verhaltens anderer gewähren und ein Verständnis für Gruppenprozesse fördern.

Das Transferpotential von gruppenspezifischen Trainings ist eingeschränkt.

Normen, Regeln und Bedingungen des Arbeitsalltags verhindern teilweise die Übertragung von Verhaltens- und Erlebensformen aus dem „Schonraum“ des gruppodynamischen Trainings. Der Kontrast zwischen dem erlebnisreichen gruppodynamischen Training und der Routine des Arbeitsalltags kann kontraproduktive Frustrationseffekte bewirken (Neuberger, 1991). Insbesondere mit Arbeitskollegen, die nicht an einem solchen Training teilgenommen haben, lassen sich die neuen Verhaltens- und Erlebensformen nur schwer realisieren (vgl. Smith, 1975).

Outdoor Training

Trotz mangelnder Übersichtsstudien und kaum belegter Wirksamkeit soll das Outdoor Training aufgrund seiner Verbreitung dennoch in diesem Beitrag Erwähnung finden. Üblicherweise arbeiten beim Outdoor Training die Teilnehmer als Gruppe an einer Reihe von Aufgaben, die die gegenseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder erhöhen und wachsendes Vertrauen der Gruppenmitglieder untereinander erfordern (vgl. Baldwin & Padgett, 1993). Outdoor-Programme kommen zum Einsatz zur Persönlichkeitsentwicklung (Galagan, 1987), zur Entwicklung von Führungskompetenzen oder als Element einer Teamentwicklungsmaßnahme (Long, 1987).

Nach Winkler und Stein (1994) liegt folgender typischer Ablauf einem Outdoor Training zugrunde:

- Erarbeiten des Ist-Zustands der eigenen Teamarbeit; Bestimmen fördernder und hemmender Bedingungen, Entwickeln von Spielregeln, die von der Gruppe für die eigene Teamarbeit als wichtig erachtet werden. Diese Phase findet im Seminarraum statt.
- Bearbeiten der Übungen und Aufgaben im Freien; unmittelbares Erleben der Konsequenzen unterschiedlichen Teamverhaltens.
- Aufarbeiten der beobachteten Gruppenprozesse erfolgt sowohl während und zwischen den Übungen im Freien als auch am Ende des Trainings im Seminarraum.

Als Gruppenübungen kommen Orientierungsaufgaben (Zielort mit Karte, Kompaß und Wegbeschreibung erreichen, wobei Teile der Strecke zu Fuß oder mit PKW, Mountainbike oder auch Schlauchboot zurückgelegt werden müssen), Geschicklichkeits- und Konstruktionsübungen (Flußüberquerung mit wenigen Hilfsmitteln u.ä.) oder Konditionsaufgaben (Wand erklimmen, Abseilen von Anhöhe u.ä.) zum Einsatz (Winkler & Stein, 1994). Eine weitere Übungsvariante stellen die sogenannten Streßübungen dar. Hierbei werden die Teilnehmer mit einer emotional belastenden Situation konfrontiert (möglichst realistische Darstellung bspw. eines Unfalls), für die in kürzester Zeit eine geeignete Problemlösung gefunden und umgesetzt werden muß.

Über die Auswirkungen von Outdoor Trainings auf Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmale ist wenig bekannt. Positive Teilnehmerberichte über den Nutzen des Trainings sollten mit gebührender Vorsicht betrachtet werden, da die neuartigen, erlebnisintensiven Übungen zunächst so etwas wie Euphorie bei der Gruppe hervorrufen können (vgl. Gall, 1987; Galagan, 1987; Long, 1987; Baldwin & Padgett, 1993).

In Untersuchungen von Marsh, Richards und Barnes (1986; 1987) führte ein Outdoor Training zu erhöhten Selbstkonzeptwerten bei den Teilnehmern. Die Reduzierung von Werten auf dem Trait Ängstlichkeit durch ein Outdoor Training konnte Ewert (1988) belegen. Baldwin & Padgett (1993) berichten über positive Auswirkungen auf Gruppeneffektivität und individuelle Problemlösekompetenz durch ein Outdoor Training. Verbesserungen in den Bereichen Vertrauen und Selbstkonzept waren nicht zu belegen. Studien, inwieweit ein Transfer auf den betrieblichen Alltag überhaupt gewährleistet ist oder ob Outdoor-Programme nicht nur den Freizeitwert der Veranstaltungen erhöhen, liegen nicht vor.

Outdoor Trainings sollen die Persönlichkeit entwickeln, Führungskompetenz aufbauen und Teamentwicklung fördern.

Als Gruppenübungen kommen Orientierungsaufgaben, Geschicklichkeits- und Konstruktionsübungen, Konditionsaufgaben oder Streßübungen zum Einsatz.

Die Wirksamkeit von Outdoor Trainings ist kaum belegt.

2.5 Aufgabenstrukturelle Ansätze

Diese Ansätze gehen davon aus, daß in der Gestaltung der Aufgabe und der Arbeitsinhalte erhebliche Potentiale für die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung liegen. Betrachtet man vorliegende empirische Studien über den Zusammenhang von Dimensionen der Arbeitstätigkeit und Merkmalen der Persönlichkeit (vgl. zusammenfassend Ulich & Baitsch, 1987), so zeigt sich, daß die Ergebnisse praktisch ausnahmslos eine ähnliche Tendenz aufweisen: Geringe Restriktivität in arbeitsplatz- und berufsbezogenen Dimensionen korreliert positiv mit als vorteilhaft bewerteten Ausprägungen psychologischer Dimensionen, wie bspw. intellektuelle Leistungen, soziale Kompetenz, Selbstkonzept und Leistungsmotivation.

Entscheidungsträger in Unternehmen übertragen kompetenteren Mitarbeitern meist anspruchsvollere Aufgaben, so daß Selektionseffekte zu einem nicht unerheblichen Teil für den Zusammenhang von Aufgaben- und Personenmerkmalen mitverantwortlich sein dürften (vgl. für eine Diskussion von Selektionseffekten zur Erklärung derartiger Zusammenhänge Kohn & Schooler, 1978). In einer fundierten Studie von Franke & Kleinschmitt (1987, vgl. auch Franke, 1993) wurden folgende arbeitsbezogene Merkmale als bedeutsam angesehen: Problemhaltigkeit, Handlungsspielraum, Variabilität, soziale Unterstützung und qualifikatorischer Nutzwert. Die Schaffung solcher entwicklungsförderlicher Bedingungen ist abhängig von übergeordneten organisatorischen Rahmenbedingungen, wie Betriebsklima, Organisationsstruktur, Technologieentwicklung und insbesondere von Wechselwirkungen personenseitiger Merkmale: Je nach Motivation, Expertise, habitualisiertem Verhalten können bspw. Problemhaltigkeit oder Handlungsspielraum als Heraus-, Über- oder Unterforderung erlebt werden. Vor allem für die operative Ebene und für industrielle Arbeitstätigkeiten liegen Instrumente vor (wie bspw. eine „Heuristik qualifizierender Arbeitsgestaltung“ von Duell & Frei, 1986 oder die „Subjektive Tätigkeitsanalyse“ von Ulich, 1994), die es ermöglichen, unter Einbezug der betroffenen Mitarbeiter in Kleingruppen entwicklungsförderliche Aufgabenstrukturen und Arbeitsinhalte zu gestalten.

Für Managertätigkeiten liegt mit dem „Job Assignment“ ein ähnlicher Ansatz vor (vgl. Baldwin & Padgett, 1993). Gegenstand des „Job Assignment“ sind die Identifikation und Bewältigung herausfordernder Aufgaben, wie bspw. Personalverantwortung, Widerstand von Mitarbeitern, Kontakte zu neuen Mitarbeitern (vgl. McCall, Lombardo & Morrison, 1988). Das Erleben einer Herausforderung durch eine Aufgabe resultiert aus der Lücke zwischen den Fähigkeiten einer Person und den Anforderungen einer Situation. Dadurch können Lernprozesse in Gang gesetzt werden, wie bspw. die Suche nach relevanten Informationen, das Ausprobieren neuer Verhaltensweisen oder der Aufbau neuer Beziehungen (vgl. McCauley, Ohlott & Ruderman, 1989). Mit dem „Job Challenge Profile (JCP)“ wurde ein Instrument entwickelt, mit dem die Entwicklungspotentiale einer Aufgabe erfaßt werden können (vgl. McCauley et al., 1989; Ruderman, Ohlert & McCauley, 1990). Nach McCall et al. (1988) lag der Erfolg des Job Assignment für Manager vor allem im Entwickeln und Implementieren von Plänen, im Gestalten von Beziehungen, in der Reflexion grundlegender Werte und Einstellungen und in der verstärkten Wahrnehmung eigener Kompetenzen.

Die Gestaltung von Aufgabe und Arbeitsinhalten bietet Potentiale für die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung.

Problemhaltigkeit, Handlungsspielraum, Variabilität, soziale Unterstützung und qualifikatorischer Nutzwert sind lern- und entwicklungsförderliche Bedingungen.

Beim „Job Assignment“ steht die Identifikation und Bewältigung herausfordernder Aufgaben im Managementbereich im Vordergrund.

3 Praxisbeispiel: Förderung sozialer Kompetenzen durch Behavior Modeling

3.1 Entwicklungsarbeiten

Mit Hilfe eines Behavior Modeling Trainings werden soziale Kompetenzen von Auszubildenden aus dem gewerblich-technischen Bereich zur Vorbereitung auf spätere Gruppenarbeit im Beschäftigungssystem gefördert (vgl.

Ein Praxisbeispiel zur Förderung sozialer Kompetenzen durch Behavior Modeling

Verhalten bei Gruppendiskussionen, Konfliktbewältigungen und Feedback soll gefördert werden.

Das zu vermittelnde Verhalten wurde in Regeln formuliert.

Positive und negative Verhaltensweisen werden für jeweilige Aufgabenbereiche szenisch dargestellt und gefilmt.

Sonntag, Stegmaier & Schaupeter, 1997). Soziale Kompetenz lässt sich mit Schuler und Barthelme (1995) als Fähigkeit beschreiben, Ziele und Pläne im Interaktionskontext sozialer Situationen unter Berücksichtigung spezifischer Anforderungen zweckrational zu realisieren.

Für das Behavior Modeling Training wurden Trainingsziele auf drei Ebenen formuliert:

- Das Wissen über sozial kompetentes Verhalten soll erhöht werden (Wissensebene).
- Die Wahrnehmungsfähigkeit hinsichtlich sozial kompetenten Verhaltens soll verbessert werden (Wahrnehmungsebene).
- Die Fähigkeit, in unterschiedlichen Situationen sozial kompetentes Verhalten zu zeigen, soll verbessert werden (Verhaltensebene).

Um die Anforderungs- und Bedarfsorientierung des Trainings zu optimieren, wurden in der Vorbereitungsphase moderierte Gruppeninterviews mit Meistern, die Erfahrungen mit Gruppenarbeit aufweisen konnten, geführt. Ziel hierbei war es, herauszufinden, welche Aufgabenbereiche und arbeitsbezogenen Inhalte besondere Anforderungen an das Sozialverhalten stellen. Als relevante Aufgabenbereiche wurden Gruppendiskussionen, kooperative Konfliktbewältigung und Feedback genannt. Urlaubsplanung, Verteilung von Überstunden, Entleihen von Mitarbeitern an andere Gruppen, Schichtübergabe oder Unterstützung von Gruppenmitgliedern ergaben sich als wichtige arbeitsbezogene Inhalte.

Im nächsten Schritt wurden zu den Aufgabenbereichen Gruppendiskussion, kooperative Konfliktbewältigung und Feedback jeweils Lernpunkte entwickelt, die positive und negative Verhaltensweisen repräsentieren. Die Verhaltensweisen wurden als Regeln formuliert. Positive Regeln beschreiben sozial kompetentes Verhalten in einem Aufgabenbereich, negative Regeln sozial inkompetentes Verhalten (vgl. Abbildung 2).

Aufgabenbereiche	Lernpunkte (Beispiele)
Gruppendiskussion	<ul style="list-style-type: none"> – Andere aussprechen lassen – Beim Thema bleiben – Andere in das Gespräch einbeziehen
Konfliktbewältigung	<ul style="list-style-type: none"> – Konflikt abgrenzen gegen andere Probleme – Mögliche Lösungen entwickeln – Konsequenzen festhalten
Feedback	<ul style="list-style-type: none"> – Richtigen Zeitpunkt wählen – Einzelne Kritikpunkte genau benennen – Von sich selbst sprechen – Konkrete Änderungsvorschläge machen

Abbildung 2:

Lernpunkte für Gruppendiskussion, Konfliktbewältigung und Feedback

Für jeden Aufgabenbereich wurden zwei Filme jeweils mit einem positiven und einem negativen Verhaltensmodell erstellt, die sich auf inhaltliche Schwerpunkte der vorausgegangenen Anforderungsanalysen beziehen.

Das Thema „Verteilung von Überstunden“ war Gegenstand des Films zur Gruppendiskussion, „Urlaubsplanung“ Gegenstand des Films zur kooperativen Konfliktbewältigung, und Gegenstand des Films zum Feedback war die „Unterstützung von Gruppenmitgliedern bei Überlastung“.

In dem Film mit positivem Modellverhalten bewältigt ein Modell entsprechend der formulierten Lernpunkte die Situation erfolgreich durch sozial kompetentes Verhalten; im Film mit dem negativen Modellverhalten verhält sich das Modell sozial inkompetent und kann die Aufgabe bzw. das Problem nicht lösen. Kasten 3 enthält die Dialoggrundlage für den Film mit einem positiven Modell für den Bereich Feedback.

Kasten 3:

Auszug aus der Dialogvorlage zum Film über Feedback

Die Situation

Herr Fleißig bemüht sich sehr, bei seiner Arbeit gute Leistungen zu erbringen. Er schafft hohe Stückzahlen und arbeitet dabei sehr ordentlich. Außerdem springt er oft freiwillig ein, wenn es um die Verteilung von Überstunden geht.

Treten jedoch während der Produktion Engpässe auf, so daß jemand einspringen muß, bleibt er an seinem Arbeitsplatz und muß immer erst aufgefordert werden, auszuweichen.

Da er nie von selbst seinen Kollegen hilft, halten ihn die anderen aus der Gruppe zunehmend für egoistisch und glauben, daß ihm die anderen egal sind und daß er sich mit seinen guten Leistungen beim Meister nur „einschmeicheln“ will.

Herr Meier gibt ihm über diese Beobachtung ein Feedback.

Modul Feedback: Film mit positivem Modell

Situation: Während der Pause

Meier: Herr Fleißig, ich möchte da gerne mal etwas ansprechen. Sie sind gerade nicht in Eile, oder?

Regel: – geeigneten Zeitpunkt wählen

Fleißig: Nein, worum geht es denn?

Meier: Ich sehe, daß Sie sich sehr anstrengen, Ihre Arbeit gut zu machen, und das finde ich in Ordnung. Ihre Stückzahlen und die Qualität Ihrer Arbeit sind ja sehr ordentlich.

Ich ärgere mich jedoch öfters darüber, daß Sie meistens von selbst nicht woanders einspringen, wenn es eng wird.

Regel: – zuerst positives, dann negatives Feedback

– Ich-Botschaften senden

Fleißig: Ach, ja.

Regel: – Kritik in Ruhe anhören

Meier: Sie setzen sich ja schon für die Gruppe ein, z. B. indem Sie freiwillig Überstunden übernehmen. Aber gerade bei Engpässen, wo schneller Einsatz gefragt ist, da sind Sie dann oft nicht da. Ich denke da z. B. an gestern nachmittag, als wir alle rotierten, um die Störung zu beheben, da sind Sie einfach an Ihrer Maschine stehengeblieben. Erst wenn man Sie dann fragt, kommen Sie.

Regel: – Einzelne Kritikpunkte genau benennen

Fleißig: Sie meinen also, ich bringe während der Schichten zuwenig Einsatz für die anderen?

Regel: – Kritik in eigenen Worten wiederholen

– Verständnisfragen stellen

Meier: Wenn es um schnelles Einspringen für andere geht, bringen Sie schon zu wenig Einsatz.

Das bewirkt, daß einige aus der Gruppe ein negatives Bild von Ihnen bekommen.

Besser wäre es, wenn Sie in solchen Fällen Ihre Arbeit kurz ruhen lassen würden und den anderen helfen.

Regel: – einzelne Kritikpunkte genau benennen

– auf Konsequenzen hinweisen

– möglichst konkrete und realisierbare Änderungsvorschläge machen

(kurze Pause)

Fleißig: Das ist mir in dieser Deutlichkeit noch nicht aufgefallen. Ich werde Ihre Kritik überdenken und das nächste Mal besser aufpassen.

Regel: – evtl. andere um Rückmeldung bitten

**Auszug aus dem Drehbuch
für den Film über „Feedback“
(positives Modell)**

Didaktische Elemente und Trainingsmodule des Behavior Modeling

3.2 Ablauf und Evaluation des Trainings

Das Training bestand aus drei Trainingsmodulen, die den drei gewählten Anforderungsbereichen (Gruppendiskussion, Konfliktbewältigung und Feedback) entsprechen. Jedes Modul besteht aus folgender Abfolge didaktischer Elemente.

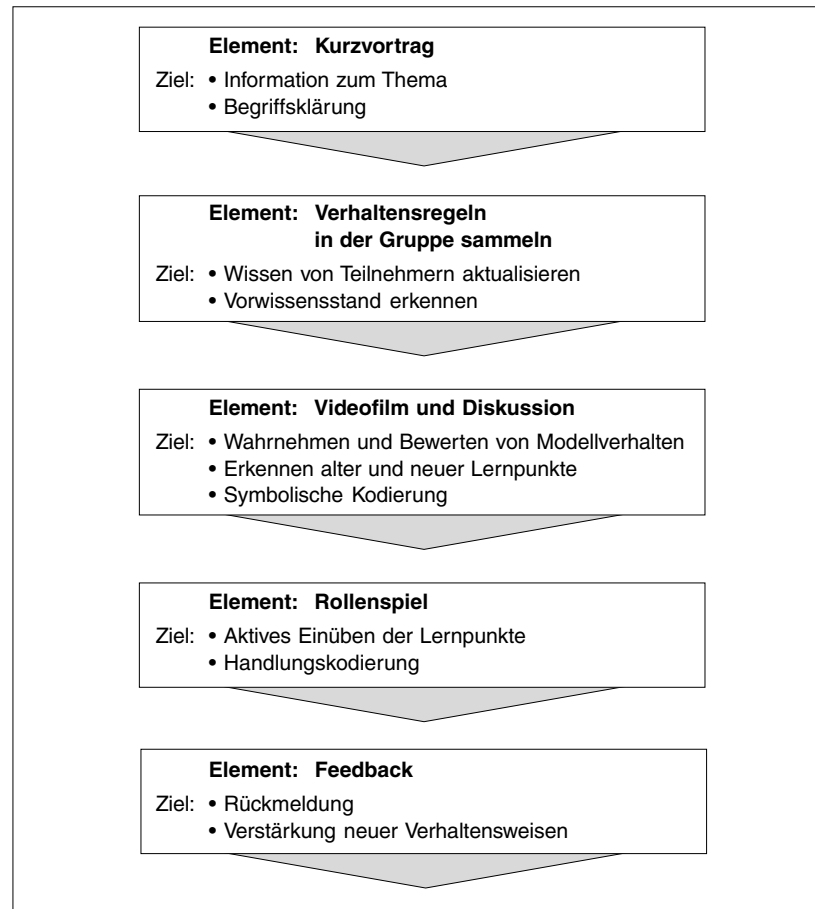


Abbildung 3:
Abfolge didaktischer Elemente

- *Kurzvortrag*
Zunächst wurde in einem Kurzvortrag über das jeweilige Thema informiert, um Begriffe zu klären und zum Thema hinzuführen.
- *Sammlung von Verhaltensregeln*
In der Gruppe wurden im nächsten Schritt sozial kompetente und inkompetente Verhaltensweisen zu dem jeweiligen Anforderungsbereich gesammelt und als Verhaltensregeln formuliert (symbolische Kodierung). Hierdurch konnten der Vorwissensstand der Teilnehmer ermittelt und das vorhandene Wissen aktiviert werden.
- *Film und Diskussion*
Darauf folgte die Präsentation der Filme mit negativem und positivem Modellverhalten zu dem jeweiligen Anforderungsbereich. Im Anschluß an die Filme diskutierten die Teilnehmer, welche sozial kompetenten und inkompetenten Verhaltensweisen in den Filmen den zuvor formulierten positiven und negativen Verhaltensregeln entsprachen. Für Verhaltensweisen, die keiner der bekannten Verhaltensregeln zugeordnet werden konnten, wurden neue positive bzw. negative Verhaltensregeln formuliert. Durch die Beobachtung, Bewertung und symbolische Kodierung des Mo-

dellverhaltens in den Filmen soll die soziale Wahrnehmung gefördert sowie das Potential für eine Reproduktion des Verhaltens durch sprachliche Kodierung verbessert werden.

– *Rollenspiel und Feedback*

Durch Rollenspiele in multiplen Kontexten (bspw. Gruppendiskussion über einen gemeinsamen Ausflug der Arbeitsgruppe, Konfliktbewältigung zum Thema Rauchen im Pausenraum oder Feedback über den unaufgeräumten Arbeitsplatz) erprobten Teilnehmer die den Lernpunkten entsprechenden Verhaltensweisen aktiv und erhielten anschließend Feedback von der Gruppe und den Trainern, inwieweit einzelne Lernpunkte erfolgreich umgesetzt wurden. Durch die Handlungskodierung der Lernpunkte mittels Rollenspiel wird das Lernen am Modell weiter unterstützt.

Auf der Wissens-, Wahrnehmungs- und Verhaltensebene konnten für Gruppendiskussion, Konfliktbewältigung und Feedback Lerneffekte anhand subjektiver Einschätzungen nachgewiesen werden. Bedeutsame Unterschiede ergaben sich gegenüber einer Vergleichsgruppe ohne Training auch hinsichtlich der sozialen Wahrnehmungsfähigkeit, die anhand von Urteilen über die Verhaltensgüte von Modellen in einem Videofilm gemessen wurde.

4 Ausblick

Die Umsetzung anspruchsvoller und effizienter Führungs- und Fertigungskonzeptionen bedarf qualifizierter Mitarbeiter auf allen Hierarchieebenen einer Organisation. Wissensvermittlung, Verhaltensmodifikation und Persönlichkeitsentwicklung sind hierfür die generellen Intentionen personaler Förderarbeit, wobei der Modifikation des Sozialverhaltens und interpersonaler Kompetenz substantielle Bedeutung zukommt. Gerade verhaltensorientierten Verfahren wird aber eine mangelnde Transferleistung der neu erworbenen Verhaltensweisen in das betriebliche Funktionsfeld attestiert. Die Transferproblematik ist weniger bedeutsam, wenn Maßnahmen der Verhaltensmodifikation in problembezogenen und authentischen Kontexten stattfinden; sie ist dort gravierend, wo relativ losgelöst vom betrieblichen Kontext Erlebnisorientierung und Persönlichkeitsentwicklung im Mittelpunkt der Maßnahme stehen. Folgende Bereiche sind für Fragen des Transfers relevant:

- *Angleichung von Lern- und Funktionsfeld.* Um die Ähnlichkeit struktureller Merkmale, die Gegenstand der Wahrnehmung und kognitiven Verarbeitung im Lernfeld sind, zu erhöhen, ist die vorangehende Beschreibung der Aufgaben, Anforderungen und Verhaltensweisen im Funktionsfeld mit Hilfe entsprechender Analysemethoden unumgänglich (vgl. Baldwin & Ford, 1988; Sonntag, 1997).
- *Berücksichtigung von Merkmalen der Lernenden.* Individuelle Lernstrategien und Lernstile wirken sich auch auf den Lernzuwachs und Transfererfolg aus (vgl. Tannenbaum, Mathieu, Salas & Cannon-Bowers, 1991). Hierbei sind sowohl kognitive und verhaltensbezogene Strategien als auch emotionale und motivationale Kontrollstrategien zu berücksichtigen (vgl. Warr & Gardner, 1998).
- *Gestaltung des Trainingsumfelds.* Vorgesetzte verbessern den Transfer, wenn sie ihre Mitarbeiter während und nach der Interventionsmaßnahme begleitend unterstützen, mit ihnen die Zielsetzung und Inhalte der Fördermaßnahme diskutieren, notwendige Ressourcen bereitstellen und neuerworbene Verhaltensweisen ihrer Mitarbeiter verstärken (vgl. Baldwin & Magjuka, 1991; Baldwin & Ford, 1988; Baldwin, Magjuka & Loher, 1991; Tannenbaum & Yukl, 1992).
- *Vorhandensein einer Lernkultur.* Wie Untersuchungen von Tracey, Tannenbaum und Kavanagh (1995) eindrucksvoll belegen, spielt die Lernkultur eine entscheidende Rolle für ein transferfreundliches Klima zur Erprobung neu erworbenen Verhaltens.

Die soziale Wahrnehmungsfähigkeit verbesserte sich in bedeutsamer Weise.

Wissensvermittlung, Verhaltensmodifikation und Persönlichkeitsentwicklung sind die generellen Intentionen personaler Förderarbeit.

Die Angleichung von Lern- und Funktionsfeld ist notwendig.

Individuelle Lernstrategien und Lernstile sind bei der personalen Förderung zu berücksichtigen.

Die bewußte Umfeldgestaltung ist wichtig.

Das Vorhandensein einer Lernkultur ist wichtig für den Transfer.

Der Stellenwert, den das Lernen im jeweiligen Unternehmen genießt, bestimmt die Lernkultur.

Die Art und Weise, wie Mitarbeiter selbst und das Unternehmen als Gesamtes lernen und Potentiale nutzen, bestimmt die Lernkultur.

Das Ausmaß der Unterstützung ist entscheidend für die Gestaltung einer lernfähigen und potentialorientierten Kultur.

Die Konkretisierung und Umsetzung einer Lernkultur erfordert professionelle Bildungs- und Personalarbeit im Unternehmen.

Zusammenfassung

Eine Reihe von Bedingungen und Merkmalen bestimmen, ob und in welchem Ausmaß Lernen „gepflegt“ wird, also Lernkultur im Unternehmen vorhanden ist (vgl. hierzu Sonntag, 1996). Dies sind

(I) *der Stellenwert, den das Lernen im jeweiligen Unternehmen genießt.* Hierüber geben beispielsweise die normativen Setzungen der Unternehmenspolitik oder *Leitbilder* Auskunft, des weiteren *Ressourcen* organisationaler (wie Lernorte, Arbeitsstrukturen, Ausstattung usw.) und personaler Art (wie Fähigkeiten, Einstellungen oder Lernbereitschaft der Mitarbeiter und Führungskräfte), die dem Bildungsmanagement zur Verfügung stehen bzw. zur Verfügung gestellt werden. Dies wiederum hängt in entscheidendem Maße davon ab, inwieweit Lernen und Potentialförderung als integraler Bestandteil der Unternehmensplanung angesehen werden, eine *qualitative* Personalplanung und -entwicklung betrieben wird und *alle* Organisationsmitglieder hierarchieübergreifend am Lernprozeß partizipieren.

(II) *die Art und Weise, wie Mitarbeiter selbst und das Unternehmen als Gesamtes lernen und Potentiale nutzen.* Angesprochen ist einerseits das *individuelle* und *gruppenbezogene Lernen* durch geplante Trainings- bzw. Schulungsmaßnahmen und/oder durch den Arbeitsprozeß selbst (durch potentialförderliche Arbeitsstrukturen) und andererseits das *organisationale Lernen* durch Reflexion und Anpassung an Umweltveränderungen. Interventionen erfolgen durch Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung (PE/OE).

(III) *das Ausmaß der Unterstützung, damit Kulturgestaltung im Sinne einer lernfähigen und potentialorientierten Kultur überhaupt betrieben werden kann.* Zu nennen wären hier ein offener Praxis-Wissenschaft-Dialog und eine interdisziplinäre Herangehensweise bei der Entwicklung und Erprobung neuer Gestaltungskonzepte und innovativer Lernformen. Ebenso stellt das Vorhandensein einer „Lernoberfläche“ des Unternehmens, d.h. die Nutzung vielfältiger Kontakte, Interaktionsbeziehungen und Erfahrungsaustausche mit der Umwelt, eine wichtige Lernquelle dar.

Zur Überprüfung der einzelnen Elemente liegt eine *Checkliste zur Lernkultur* vor (vgl. Sonntag, 1996), die eine selbstkritische und ernsthafte Urteilsbildung der Verantwortlichen voraussetzt. Als Dimensionen sind hier zu nennen: Entwicklungs- und lernorientierte Leitbilder, Lernoberfläche des Unternehmens, Lernen als integraler Bestandteil der Unternehmensplanung, Partizipation aller Organisationsmitglieder am Lernprozeß, Lern- und Entwicklungspotentiale in der Arbeit sowie Lernen im Unternehmen als Forschungsgegenstand und interdisziplinärer Dialog.

Die Konkretisierung und Umsetzung einer Lernkultur in diesem Sinne kann u. E. nur durch professionelle Bildungs- und Personalarbeit im Unternehmen geleistet werden. Erforderlich ist ein engagiertes, gegenüber Neuentwicklungen aufgeschlossenes Betreiben durch die Personalverantwortlichen, das von der Unternehmensleitung mit Machtpromotoren zu versehen ist.

Allein der Erfolg, also das *rechtzeitige Verfügen* über das mit der Maßnahme intendierte Verhalten, Wissen oder Qualifikationspotential in der konkreten Arbeitssituation muß Gütemaßstab personaler Förderung im Unternehmen sein.

Zusammenfassung

Angesichts neuer anspruchsvoller Fertigungs- und Organisationsformen nimmt auch die Bedeutung von Ansätzen personaler Förderung im betrieblichen Kontext zu. Insbesondere gruppenorientierte Verhaltensweisen, Team- und Kooperationsfähigkeit, aber auch Problemlöse- und Entscheidungsverhalten sind verstärkt gefragt.

Die diskutierten Ansätze zur Verhaltensmodifikation und Persönlichkeitsentwicklung ließen sich pragmatisch einer Reihe von Kategorien zuordnen. Unterschieden wurden Ansätze in problembezogenen und authen-

tischen Kontexten (Behavior Modeling und Teamentwicklung), beratungs- und betreuungsorientierte Ansätze (Mentoring/Coaching und Leader-Member-Exchange), Ansätze mit hoher Selbststeuerung (Simulationen), persönlichkeitszentrierte und erlebnisorientierte Ansätze (Gruppendynamische Ansätze und Outdoor Training) sowie schließlich aufgabenstrukturelle Ansätze (Job Assignment und arbeitsimmanente Qualifizierung).

Mit dem Behavior Modeling Training liegt ein Ansatz vor, der sich in Effektstudien sowie Metaanalysen als geeignet für Verhaltensmodifikationen erwiesen hat. Was den Transfer betrifft, erscheinen Ansätze besonders verfolgenswert, die wie bspw. aufgabenstrukturelle Ansätze das Funktions- zum Lernfeld „umfunktionieren“ und so Transferprobleme im eigentlichen Sinn gar nicht erst aufkommen lassen. Die Tendenz, die Verantwortung und Steuerung von Lernprozessen in die Hand der Lernenden selbst zu geben, wie dies bei computergestützten Simulationen geschieht, ist zu begrüßen, wenngleich die Einbettung in eine unterstützende Umgebung unerlässlich bleibt. Ob Ansätze wie das Outdoor Training oder gruppendynamische Verfahren tatsächlich nachweisbare und dauerhafte Veränderungen von Verhalten im Kontext der realen Arbeit bewirken oder lediglich durch ihren hohen Erlebniswert bei den Beteiligten hohe Popularität genießen, muß durch weitere Evaluationsstudien mit verhaltensbezogenen Kriterien geprüft werden.

Ein wesentliches Ziel personaler Förderung ist der Transfer, also die Übertragung des neuerworbenen Verhaltens an den Arbeitsplatz. Transferunterstützung kann, wie durch eine Reihe von Studien belegt, durch verschiedene Maßnahmen erfolgen.

Neben der systematischen Durchführung von Bedarfsanalysen, die besonders für die Sicherung von Realitätsnähe und Authentizität von PE-Maßnahmen wichtig sind (bspw. bei Simulationen oder Filmen über Modellverhalten), ist eine stärkere Berücksichtigung von Merkmalen der Lernenden (wie Erwartungen, Motivation, Selbstwirksamkeitserwartung oder Lernstrategien) wünschenswert.

Eine bewußte Gestaltung der organisationalen Umgebung erlaubt ebenfalls, Lernpotentiale zu erhöhen. Dem Vorgesetzten kommt hierbei eine entscheidende Funktion zu. Durch vorbereitende (Ziele einer Maßnahme mit Mitarbeiter festlegen, Transferplan erstellen), begleitende und nachbereitende Maßnahmen (neue Verhaltensweisen ermöglichen und verstärken, Rückmeldung geben) kann er wesentlich zum Transfererfolg beitragen.

Aber insbesondere das organisationale Klima in Form der Lernkultur, also der Stellenwert, der Lernen im Unternehmen zukommt, ist ein entscheidender Hintergrundfaktor für Erfolg und Mißerfolg betrieblichen Bemühens um personale Förderung. Eine ausgeprägte Lernkultur für Mitarbeiter aller Unternehmensebenen ist unerlässlich für personale Förderung, die sich als Ziel die Befähigung von Mitarbeitern zur besseren Auseinandersetzung mit den situativen Anforderungen ihrer täglichen Arbeit setzt.

Weiterführende Literatur

- Latham, G. (1988). Human resource training and development. *Annual Review of Psychology*, 39, 545-582.
- Neuberger, O. (1991). *Personalentwicklung*. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Sonntag, Kh. (Hrsg.). (1999). *Personalentwicklung in Organisationen* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Sonntag, Kh. (1996). *Lernen im Unternehmen*. München: Beck.
- Tannenbaum, S.I. & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.
- Wexley, K. (1984). Personnel training. *Annual Review of Psychology*, 35, 519-551.

Weiterführende Literatur

Literatur

Literatur

- Allen, T.D., Poteet, M.L., Russell, J.E.A. & Dobbins, G.H. (1997). A field study of factors related to supervisors' willingness to mentor others. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 1-22.
- Antoni, C.H. (1994). Betriebliche Führungsstruktur im Wandel - Zur Rolle und Funktion von Meistern und Gruppensprechern im Rahmen von Gruppenarbeit. In C.H. Antoni (Hrsg.), *Gruppenarbeit in Deutschland* (S. 115-135). Weinheim: Beltz.
- Antoni, C.H. (1996). *Teilautonome Arbeitsgruppen*. Weinheim: Beltz, PVU.
- Baldwin, T. (1992). Effects of alternative modeling strategies on outcomes of interpersonal-skills training. *Journal of Applied Psychology*, 77 (2), 147-154.
- Baldwin, T. & Ford, J. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41 (1), 63-105.
- Baldwin, T. & Magjuka, R.J. (1991). Organizational training and signals of importance: Effects of pre-training perceptions on intentions to transfer. *Human Resource Development*, 2 (1), 25-36.
- Baldwin, T. & Padgett, M. (1993). Management development: a review and commentary. In C.L. Cooper & I.T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, (Vol. 8, pp. 35-85). Chichester: Wiley.
- Baldwin, T., Magjuka, R.J. & Loher, B.T. (1991). The perils of participation: effects of choice of training on trainee motivation and learning. *Personnel Psychology*, 44, 51-66.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Blickle, G. (2000). Mentor-Protégé-Beziehungen in Organisationen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44, 164-174.
- Burke, M. & Day, R. (1986). A cumulative study of the effectiveness of managerial training. *Journal of Applied Psychology*, 71 (2), 232-245.
- Chao, G.T. (1997). Mentoring phases and outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 43-57.
- Comelli, G. (1993). Qualifikation für Gruppenarbeit: Teamentwicklungstraining. In L. v. Rosenstiel, E. Regnet & M. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (S. 355-378). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Comelli, G. (1994). Teamentwicklungstraining - Training von „family groups“. In L.M. Hofmann & E. Regnet (Hrsg.), *Innovative Weiterbildungskonzepte* (S. 61-84). Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Decker, P. (1980). Effects of symbolic coding and rehearsal in behavior-modeling training. *Journal of Applied Psychology*, 65 (6), 627-634.
- Decker, P. (1982). The enhancement of behavior modeling training of supervisory skills by the inclusion of retention processes. *Personnel Psychology*, 35 (2), 323-332.
- Decker, P. (1983). The effects of rehearsal group size and video feedback in behavior modeling training. *Personnel Psychology*, 36 (4), 763-773.
- Dreher, G. & Ash, R. (1990). A comparative study of mentoring among men and women in managerial, professional, and technical positions. *Journal of Applied Psychology*, 75 (5), 539-546.
- Duell, W. & Frei, F. (Hrsg.). (1986). *Arbeit gestalten - Mitarbeiter beteiligen. Eine Heuristik qualifizierender Arbeitsgestaltung*. Frankfurt: Campus.
- Ewert, A. (1988). Reduction of trait anxiety through participation in outward bound. *Leisure Science*, 10, 107-117.
- Franke, G. (1993). Training und Lernen am Arbeitsplatz. In Ch.K. Friede & Kh. Sonntag (Hrsg.), *Berufliche Kompetenz durch Training* (S. 85-99). Heidelberg: Sauer.
- Franke, G. & Kleinschmitt, M. (1987). *Der Lernort Arbeitsplatz*. Berlin: Beuth.
- Frei, F., Duell, W. & Baitsch, Ch. (1984). *Arbeit und Kompetenzentwicklung*. Bern: Huber.
- Galagan, P. (1987). Between two trapezes. *Training and Development Journal*, 41 (3), 40-53.

- Gall, A.L. (1987). You can take the manager out of the woods, but ... *Training and Development Journal*, 41 (3), 54-61.
- Gebert, D. (1972). *Gruppendynamik in der betrieblichen Führungsschulung*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Gebert, D. (1987). Gegenwärtige und zukünftige Tendenzen in der Organisationsentwicklung. In L. v. Rosenstiel, H.E. Einsiedler, R. Streich & S. Rau (Hrsg.), *Motivation durch Mitwirkung* (S. 111-118). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Geilhardt, T. & Mühlbradt, T. (Hrsg.). (1995). *Planspiele im Personal- und Organisationsmanagement*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Goldstein, A.P. & Sorcher, M. (1974). *Changing supervisory behavior*. New York: Pergamon Press.
- Goldstein, I.L. (1986). *Training in Organizations: Needs assessment, Development and Evaluation*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Goldstein, I.L. & Gessner, M.J. (1988). Training and development in work organizations. In C.L. Cooper and I. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 43-72). New York: Wiley.
- Goldstein, I.L. & Gilliam, P. (1990). Training system issues in the year 2000. *American Psychologist*, 45, 134-143.
- Graen, G., Novak, M.A. & Sommerkamp, P. (1982). The effects of leader-member exchange and job design on productivity and satisfaction: Testing a dual attachment model. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30, 109-131.
- Graen, G. & Scandura, T. (1987). Toward a psychology of dyadic organizing. *Research in Organizational Behavior*, 9, 175-208.
- Graen, G., Scandura, T. & Graen, M. (1986). A field experimental test of the moderating effects of growth need strength on productivity. *Journal of Applied Psychology*, 71, 484-491.
- Greif, S. & Kurtz, H.-J. (Hrsg.). (1996). *Handbuch selbstorganisiertes Lernen*. Göttingen: Hogrefe.
- Heintzel, P. (1995). Teamentwicklung. In B. Voß (Hrsg.), *Kommunikations- und Verhaltenstrainings* (S. 193-205). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Jaehrling, D. (1995). Künftige Anforderungen an Führungskräfte trainings im Verhaltensbereich. In B. Voß (Hrsg.), *Kommunikations- und Verhaltenstrainings* (S. 3-12). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Kaplan, R.E., Lombardo, M.M. & Mazique, M.S. (1985). A mirror for managers: Using simulation to develop management teams. *Journal of Applied Behavioral Sciences*, 21, 241-253.
- Keys, B. & Wolfe, J. (1990). The role of management games and simulations in education and research. *Journal of Management*, 16 (2), 307-336.
- Kohn, M.L. & Schooler, C. (1978). The reciprocal effects of the substantive complexity of work and intellectual flexibility: A longitudinal assessment. *American Journal of Sociology*, 84, 24-52.
- Kram, K.E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26, 608-625.
- Kram, K.E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview: Foresman.
- Kram, K.E. & Hall, D.T. (1989). Mentoring as an antidote to stress during corporate trauma. *Human Resource Management*, 28, 495-510.
- Kram, K.E. & Isabella, L.A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28, 110-132.
- Latham, G.P. (1988). Human resource training and development. *Annual Review of Psychology*, 39, 545-582.
- Latham, G.P. & Saari, L.M. (1979). The application of social-learning theory to training supervisors through behavioral modeling. *Journal of Applied Psychology*, 64 (3), 239-246.
- Leutner, D. (1995). Computerunterstützte Planspiele als Instrument der Personalentwicklung. In T. Geilhardt & T. Mühlbradt (Hrsg.), *Planspiele im Personal- und Organisationsmanagement* (S. 105-116). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Fortsetzung Literatur

Fortsetzung Literatur

- Long, J.W. (1987). The wilderness lab comes of age. *Training and Development Journal*, 41 (3), 30-39.
- Mann, R.B. & Decker, P. (1984). The effect of key behavior distinctiveness on generalization and recall in behavior modeling training. *Academy of Management Journal*, 27 (4), 900-910.
- Marsh, H.W., Richards, G.E. & Barnes, J. (1986). Multidimensional self-concepts: The effect of participation in an Outward Bound Program. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (1), 195-204.
- Marsh, H.W., Richards, G.E. & Barnes, J. (1987). A long-term follow-up of the effect of participation in an Outward Bound Program. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12 (4), 475-492.
- Mayer, S.J. & Russell, J.S. (1987). Behavior modeling training in organizations: Concerns and conclusions. *Journal of Management*, 13, 21-40.
- McCall, M.W., Lombardo, M.M. & Morrison, A.M. (1988). *The lessons of experiences how successful executives develop on the job*. Lexington: Lexington Books.
- McCauley, C.D., Ohlott, P.J. & Ruderman, M.N. (1989). On-the-job-development: A conceptual model and preliminary investigation. *Journal of Management Issues*, 1 (2), 142-158.
- Meyer, H.H. & Raich, M. (1983). An objective evaluation of a behavior modeling training program. *Personnel Psychology*, 36 (4), 755-761.
- Neuberger, O. (1991). *Personalentwicklung*. Stuttgart: Enke.
- Noe, R. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41, 457-479.
- Olian, J.D., Carroll, S.J., Giannantonio, C.M. & Feren, D.B. (1988). What do protégés look for in a mentor? Results of three experimental studies. *Journal of Vocational Behavior*, 33, 15-37.
- Porras, J.I. & Anderson, B. (1981). Improving managerial effectiveness through modeling-based training. *Organizational Dynamics*, 9 (4), 60-77.
- Raggins, B.R. & Scandura, T.A. (1994). Gender differences in expected outcomes of mentoring relationships. *Academy of Management Journal*, 37, 957-971.
- Robertson, L.T. (1990). Behavior modeling: its record and potential in training and development. *British Journal of Management*, 1, 117-125.
- Rosenstiel, L. von (1989). Innovation und Veränderung in Organisationen. In E. Roth (Hrsg.), *Organisationspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie D/III/3* (S. 652-684). Göttingen: Hogrefe.
- Ruderman, M.N., Ohlott, P.J. & McCauley, C.D. (1990). Assessing opportunities for leadership development. In K.E. Clark & M.B. Clark (Eds.), *Measures of leadership* (pp. 547-562). West Orange: Leadership Library of America.
- Russell, J.S., Wexley, K. & Hunter, J. (1984). Questioning the effectiveness of behavior modeling training in an industrial setting. *Personnel Psychology*, 37 (3), 465-481.
- Scandura, T.A. & Graen, G.B. (1984). Moderating effects of initial leader-member exchange status on the effects of a leadership intervention. *Journal of Applied Psychology*, 69, 428-436.
- Schuler, H. & Barthelme, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In B. Seyfried (Hrsg.), *„Stolperstein“ Sozialkompetenz* (S. 77-117). Bielefeld: Bertelsmann.
- Settoon, R.P., Bennett, N. & Liden, R. (1996). Social exchange in organizations: perceived organizational support, leader-member exchange, and employee reciprocity. *Journal of Applied Psychology*, 81 (3), 219-227.
- Smith, P.B. (1975). Controlled studies of the outcome of sensitivity training. *Psychological Bulletin*, 82, 597-622.
- Sonntag, Kh. (Hrsg.). (1999). *Personalentwicklung in Organisationen* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Sonntag, Kh. (1996). *Lernen im Unternehmen*. München: Beck.
- Sonntag, Kh. (1997). Real life tasks and authentic contents in learning as a potential for transfer. Commentary on „Dilemmas in training for transfer and retention“ by Beryl Hesketh. *Applied Psychology*, 46 (4), 344-349.
- Sonntag, Kh. & Schaper, N. (1999). Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In Kh. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (S. 211-244). Göttingen: Hogrefe.

- Sonntag, Kh., Schaper, N. & Benz, D. (1995). *Überprüfung curricularer Vorgaben für die Fachschule Technik – Fachrichtung Maschinentechnik*. Forschungsbericht im Auftrag des Landesinstituts NRW für Schule und Weiterbildung Soest, Referat I/5. Soest.
- Sonntag, Kh., Stegmaier, R.R. & Schaupeter, H. (1997). *Ausbildungs- und Organisationsentwicklung bei arbeitsplatzbezogenem Lernen*. 1. Zwischenbericht zum BIBB-Modellversuch (FKZ: 4007.00). Berlin: BIBB.
- Strauß, B. & Kleinmann, M. (1995). (Hrsg.). *Computersimulierte Szenarien in der Personalarbeit*. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie
- Tannenbaum, S.I., Mathieu, J.E., Salas, E. & Cannon-Bowers, J.A. (1991). Meeting trainees' expectations: the influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76 (6), 759-769.
- Tannenbaum, S.I. & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 35, 399-441.
- Thornton, G. & Cleveland, J. (1990). Developing managerial talent through simulation. *American Psychologist*, 43, 399-441.
- Tracey, J.B., Tannenbaum, S. & Kavanagh, M. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80 (2), 239-252.
- Ulich, E. (1994). *Arbeitspsychologie*. Zürich: vdf.
- Ulich, E. & Baitsch, Ch. (1987). Arbeitsstrukturierung. In U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hrsg.), *Arbeitspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie D/III/1* (S. 493-532). Göttingen: Hogrefe.
- Warr, P. & Gardner, C. (1998). Learning strategies and occupational training. In C.L. Cooper & I.T. Robinson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. Chichester: Wiley.
- Wexley, K. (1984). Personnel training. *Annual Review of Psychology*, 35, 519-551.
- Wilson, J.A. & Elman, N.S. (1990). Organizational benefits of mentoring. *Academy of Management Executive*, 4, 88-93.
- Winkler, S. & Stein, F. (1994). Outdoor-Training: ein Erfahrungsbericht. In L.M. Hofmann & E. Regnet (Hrsg.), *Innovative Weiterbildungskonzepte* (S. 329-334). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Fortsetzung Literatur

11

Förderung von Innovationen von Andreas Guldin

Inhaltsübersicht

1 Einleitung	290
2 Betriebliche Innovationen	290
2.1 Begriffsbestimmung	290
2.2 Innovation als Prozeß auf organisationaler und individueller Ebene	291
2.3 Elemente der Innovationsförderung aus personalpsychologischer Sicht	293
3 Kreativität und betriebliche Innovation	294
3.1 Kreative Persönlichkeiten – Innovative Individuen	294
3.2 Kontextuelle Determinanten kreativen Verhaltens in Organisationen	295
3.3 Methoden zur Kreativitätsförderung	297
3.4 Organisationsänderungen mit Rollen-/Tätigkeitsänderungen	298
4 Unternehmerisches Handeln – ein Beispiel der Innovation	301
4.1 Entrepreneurship – Unternehmertum und unternehmerisches Handeln	301
4.2 Persönlichkeit des Unternehmers	303
4.3 Intrapreneurship als Form innerbetrieblichen Unternehmertums	304
Zusammenfassung	308
Weiterführende Literatur	309
Literatur	309

Ebenen zur Innovationsförderung sind das einzelne Individuum sowie sein unmittelbares und sein erweitertes betriebliches Umfeld.

Das Gründen und Führen von Unternehmen ist im ökonomischen Kontext ein besonderes Beispiel von Kreativität und Innovation.

Die Definition des Begriffs „Innovation“ ist beeinflusst durch Forschung und Theoriebildung aus Volks- und Betriebswirtschaft, Soziologie und Psychologie.

1 Einleitung

Für den ökonomischen Erfolg von Unternehmen haben Innovationen eine zentrale Bedeutung. Demzufolge kommt der Förderung von Innovationen in der praktischen Personalarbeit eine hohe Bedeutung zu. Dabei gilt es mehrere Ebenen zu unterscheiden: (i) das einzelne Individuum, (ii) sein unmittelbares (z. B. Arbeitsteam) und (iii) sein erweitertes betriebliches Umfeld (Gesamt-Organisation). Diese Untergliederung läßt sich empirisch untermauern, denn einschlägige Untersuchungen zeigen, daß sowohl Umwelt- und Strukturbedingungen als auch Persönlichkeitsmerkmale eine hohe Bedeutung für betriebliche Innovationen haben (Baldrige & Burnham, 1975; Rosenstiel & Ewald, 1979).

Dementsprechend lassen sich Förderungsmöglichkeiten der Innovation auf die drei genannten Ebenen beziehen. Bezogen auf das einzelne Individuum fördern beispielsweise die Vermittlung von speziellen Techniken innerhalb des Prozesses der Problemlösung oder die Diagnose der Ausprägung der Eigenschaft „Kreativität“ bei Selektionsentscheidungen für einzelne Funktions- oder Teambesetzungen die Innovationen in Organisationen. Weitere Förderungsmöglichkeiten bestehen in der Gestaltung von kontextuellen Einflußgrößen auf betriebliche Innovationen. Diese Einflußgrößen reichen vom Klima in der Organisation und in den Arbeitsteams über die Wahl eines Managementkonzepts der Veränderung bis hin zu Rahmenbedingungen, die den Zugang zu Geld-, Arbeits- und Zeitressourcen und Informationen regeln. Im ökonomischen Kontext ist ein besonderes Beispiel von Kreativität und Innovation das Gründen und Führen von Unternehmen. In dieser konkreten Spielart von kreativem (ökonomischem) Verhalten stellt sich ebenfalls die Frage nach den Merkmalen jener Unternehmerpersönlichkeiten und den förderlichen Rahmenbedingungen. Letztere sind insbesondere dann auch für bestehende Unternehmen interessant, wenn die betriebliche Innovationsfähigkeit durch einen Ansatz von „(neuem) Unternehmen im (alten) Unternehmen“ – dem Intrapreneuring – langfristig gestärkt werden soll.

2 Betriebliche Innovationen

Trotz häufiger Verwendung ist der Begriff „Innovation“ keineswegs eindeutig definiert. Die definitorische Uneinheitlichkeit, Vielschichtigkeit und Mehrdimensionalität ist nicht zuletzt Folge der multidisziplinären Auseinandersetzung mit diesem Phänomen (Meißner, 1988). Neben der dominierenden wirtschaftswissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung, die dazu noch in eine volkswirtschaftliche und eine auf den einzelnen Betrieb fokussierte Facette zu unterteilen ist, tragen vor allem auch die Psychologie und die Soziologie zur Erhellung des Innovationsphänomens bei. In der Diskussion des Innovationsbegriffs ist die individuelle von der organisationalen Ebene zu unterscheiden. Während auf individueller Ebene die Sequenz psychologischer Prozesse, die zu innovativem Verhalten der einzelnen Person führt, im Vordergrund steht, betont die organisationale Ebene den Ablauf einer Innovation innerhalb des Sozialgebildes Organisation oder Betrieb. Nachfolgend wird zunächst eine allgemeine Begriffsbestimmung zur betrieblichen Innovation vorgenommen, um darauf aufbauend Innovation als Prozeß auf organisationaler und individueller Ebene zu diskutieren und um abschließend Ansatzpunkte einer personalpsychologisch orientierten Förderung von Innovationen vorzustellen.

2.1 Begriffsbestimmung

Der Begriff Innovation stammt aus dem Lateinischen und umfaßt Neuerungen, Neueinführungen, Erneuerung oder die Neuheit an sich. Betrachtet man

Innovation auf organisationaler Ebene, so sind für die Begriffsbestimmung die Dimensionen „Subjektivität“, „Intention“ und „Objekt“ zentral (Staudt & Auffermann, 1996; West & Farr, 1990):

- *Subjektivität von Innovationen.* Die Neuheit einer Innovation ist stets relativ zum innovierenden Subjekt zu betrachten, d.h. die Erstmaligkeit wird durch das innovierende Subjekt definiert. Dieses Subjekt kann die einzelne Person, ein Unternehmen, eine Industriebranche, eine Region, eine Volkswirtschaft oder die gesamte Menschheit (in diesem Fall handelt es sich um eine „objektive“ Innovation) sein. Spricht man von betrieblichen Innovationen, so ist die Unternehmenssicht maßgeblich, d.h. alle für das jeweilige Unternehmen neuartigen Objekte, Produkte, Abläufe, Schnittstellen etc. gelten als Innovationen.
- *Innovationsobjekt.* Das Objekt der Innovation kann technischer, sozialer oder prozessualer Natur sein. Technische Objekte sind z. B. Produkt- oder Materialänderungen, unter sozialen Innovationsobjekten sind jene Änderungen des Arbeitsumfelds zu verstehen, die das Individuum „Mitarbeiter“ betreffen; prozessuale Objekte charakterisieren Neuerungen im Ablauf des Tätigkeitsflusses wie z. B. ein Just-in-Time-Lieferverhältnis. Analog spricht Thom (1980) von Produkt-, Verfahrens- und Sozialinnovationen. Die einzelnen Innovationsobjekte weisen in der Regel Wechselbeziehungen auf, so führt z. B. die Einführung neuer Produkte (technisches Objekt) zu Änderungen im Produktionsverfahren (prozessuales Objekt), was ggf. ein verändertes Kompetenzprofil der Mitarbeiter oder der Organisationsstruktur (soziales Objekt) zur Folge hat.
- *Intention von Innovationen.* In Abgrenzung zu zufälligen Änderungen sind Innovationen als beabsichtigte, mit zu Beginn des Innovationsprozesses definierten Verbesserungen für Anwender und Nutzer des Innovationsobjektes zu verstehen. Zentral für die Definition von Innovationen ist somit die Erwartung einer Verbesserung; die tatsächlich Ausprägung kann hiervon sowohl in Qualität und Ausmaß abweichen.

Die Nützlichkeit dieser Definitionskriterien zeigt sich z. B. in der Abgrenzung der Innovation von der Imitation. Bezogen auf das Kriterium „Subjektivität“ kann eine neue Verfahrenstechnik X, die in Unternehmen A eingeführt wird, eine Innovation bezogen auf das besagte Unternehmen und auch die Branche sein. Führt nun Unternehmen B ebenfalls die Verfahrenstechnik X ein, so ist dies für das Unternehmen B eine Innovation, denn das Referenzsubjekt ist Unternehmen B, hingegen stellt diese Vorgehensweise bezogen auf das Referenzsubjekt „Branche“ keine Innovation, sondern eine Imitation dar.

Im Falle einer „betrieblichen Innovation“ ist der Betrieb das Innovationsobjekt, die Änderungen innerhalb des Betriebes können dann technischer, prozessualer oder sozialer Art sein. Mit Blick auf die Auslösung der Innovationen werden Push- von Pull- bzw. potentialorientierte von bedarfsorientierten Innovationen unterschieden (Staudt, Kreka & Krause, 1996). Push- oder potentialorientierte Innovationen erweitern zunächst das Angebot an Problemlösungen, Produkten, Verfahren etc., ohne ein klar definiertes Anwendungsgebiet zu haben – oder anders formuliert: die Lösung sucht sich das Problem; hingegen ist eine Pull- oder bedarfsorientierte Innovation als Reaktion des Unternehmens auf ein erkanntes, innerhalb (z. B. Ineffizienz) oder außerhalb (z. B. Nachfrage) des Unternehmens liegendes Problem zu verstehen.

2.2 Innovation als Prozeß auf organisationaler und individueller Ebene

Innovationen haben sowohl Ergebnis- wie auch Prozeßcharakter. Das Ergebnis eines Neuerungsprozesses wird ebenso wie der Prozeß selbst, der zur Neuerung führt, als Innovation bezeichnet (Meißner, 1988; Staudt & Auffermann, 1996).

Auf organisationaler Ebene definieren die Dimensionen „Subjektivität“, „Intention“ und „Objekt“ eine Innovation.

Die Neuheit einer Innovation ist immer relativ zum innovierenden Subjekt zu betrachten.

Das Objekt der Innovation kann technischer, sozialer oder prozessualer Natur sein.

Innovationen sind beabsichtigte, mit zu Beginn des Innovationsprozesses definierten Verbesserungen für Anwender und Nutzer des Innovationsobjektes.

Anhand der Definitionskriterien läßt sich Innovation von Imitation abgrenzen.

Bei „betrieblichen“ Innovationen ist der Betrieb das Innovationsobjekt.

Im Hinblick auf die Auslösung werden Innovationen als Push- oder Pull- bzw. potential- oder bedarfsorientiert kategorisiert.

Innovationen haben sowohl Ergebnis- wie auch Prozeßcharakter, je nach Betrachtungsweise kann „Innovation“ als abhängige (Ergebnis) oder unabhängige (Prozeß) Variable verstanden werden.

mann, 1996). Diese Duplizität kann in der heuristischen wie auch der praxisorientierten Diskussion leicht zu Mißverständnissen führen, denn je nach Betrachtungsweise kann „Innovation“ die abhängige (Ergebnis) oder die unabhängige (Prozeß) Variable sein. Für die Frage der Förderung von Innovationen steht der zum Ergebnis führende Prozeß im Vordergrund, denn je nach Art und Qualität der Gestaltung und Steuerung dieses Prozesses werden betriebliche Innovationen (als Ergebnis) schnell oder langsam, punktuell oder kontinuierlich und mit hoher oder niedriger Qualität erzielt.

In der Literatur werden auf *organisationaler Ebene* eine Vielzahl von Prozeßabläufen diskutiert, so stellen z.B. Staudt & Auffermann (1996) ca. 100 verschiedene Ablaufbeschreibungen vor. Folgerichtig gibt es auch keinen Standardablauf für den Innovationsprozeß. Ohnedies sind Innovationsprozesse relativ zu gut eingeübten Routineprozessen durch hohe Komplexität (parallele Arbeitsschritte, Rückkoppelungen, Iterationen, etc.) gekennzeichnet, was gepaart mit dem Ausmaß der Innovation – zumeist als Innovationshöhe bezeichnet – zu erhöhten Gestaltungsschwierigkeiten in der Umstellung von z.B. Produkten, Verfahren und Personal führt. Innerhalb der prozessualen Sichtweise von Innovationen stehen sich ganzheitliche und phasenorientierte Konzepte gegenüber (Marr, 1980; Röpke, 1977; Staudt & Auffermann, 1996; Thom, 1980). So argumentieren Vertreter der ganzheitlichen Position, daß die Komplexität und die Wechselbeziehungen sowie Arbeitsiterationen zwischen möglichen Phasen ein Phasenkonzept als eine unangemessene Simplifikation des tatsächlichen Geschehens erscheinen lassen. Betrachtet man hingegen ein Phasenkonzept als ein Modell mit idealtypischer Struktur, so erleichtert dies die praxisorientierte Diskussion über Maßnahmen zur Förderung von Innovationsprozessen. In Abbildung 1 ist exemplarisch ein Phasenmodell dargestellt (Staudt & Auffermann, 1996), das einen Integrationsversuch der vielfältigen Modellierungen darstellt.



Abbildung 1:

Die Kernphasen des betrieblichen Innovationsprozesses (nach Staudt & Auffermann, 1996)

Auf organisationaler Ebene umfaßt ein idealtypisches Modell des Innovationsprozesses die Abschnitte Impuls, Ideenfindung, Konkretisierung, Umsetzung, Durchsetzung und, als den Innovationsprozeß beendende Phase, die Routine.

Der eigentliche Innovationsprozeß beginnt mit einem *Impuls*, der vielfältiger Natur sein kann, wie z.B. eine neue technologische Entwicklung, neue Bedürfnisse, geänderte rechtliche Rahmenbedingungen, unbefriedigende Umsatz- und/oder Renditeentwicklung u.ä. Der Impuls initiiert eine Phase der *Ideenfindung*, die nicht nur die Generierung eigener Ideen, sondern auch die Beschaffung externer Ideen, wie z.B. Lizenznahmen, Technologietransfer sowie alle Formen der Imitation der Konkurrenz umfaßt. Begleitend erfolgen mehrstufige Bewertungs- und Auswahlverfahren, die letztlich in eine Entscheidung für eine bestimmte Idee münden. In dieser Phase bieten insbesondere psychologisch fundierte Kreativitäts- und Entscheidungsfin-

dungstechniken Ansatzpunkte zur Förderung des Innovationsprozesses. Auch für die Generierung des initiierten Impulses sind solcherlei Techniken, angewandt mit dem Fokus, bestehende Routineprozesse zu hinterfragen, hilfreich.

Auf die Phase der Ideenfindung folgen die Phasen der *Konkretisierung* und *Umsetzung*, wobei mit abnehmender Innovationshöhe die beiden Phasen sich zunehmend zu einer Phase vereinigen. In der Konkretisierungsphase wird die Idee in verkleinerter Größenordnung ausprobiert, so daß diese Phase einen verstärkt experimentellen Charakter besitzt. Demgegenüber befaßt sich die Umsetzungsphase mit der Realisierung der Idee im späteren vollständigen Anwendungsgebiet. Hieran schließt sich die Phase der *Durchsetzung* an, die im wesentlichen die Markteinführung von neuen Produkten bzw. die Implementierung von neuen Prozessen oder Strukturen in der Organisation beinhaltet. Der Innovationsprozeß endet mit dem Übergang zur *Routine*. Für die Phasen der Konkretisierung, der Umsetzung und der Durchsetzung gilt, daß neues Verhalten eingeübt werden muß und daß, je nach Art der Idee, gegebenenfalls bereits gut eingeübtes Verhalten ersetzt wird. Diesbezüglich sind psychologisch fundierte Methoden zur Verhaltensflexibilisierung förderlich zum Aufbau bzw. Abbau von neuem bzw. altem Verhalten (vgl. Kapitel 10).

Auf *individueller Ebene* dominieren Konzepte, die den Prozeß der Innovation durch eine Sequenz voneinander abhängiger kognitiver Teilschritte beschreiben (King, 1990). Der älteste und für nachfolgende Modelle basisgebende Vorschlag von Wallas (1926) differenziert vier Phasen: (i) die *Präparation*, in der das Individuum das Problem erkennt und eine Klärung des Ziels vornimmt, (ii) die *Inkubation*, in welcher die bewußte kognitive Auseinandersetzung mit Inhalt und Struktur des Problems erfolgt, (iii) die *Illumination*, die gerne als „Heureka-Moment“ oder „Einfall“ beschrieben wird, d.h. hier kommt der Kern der Problemlösung dem Individuum zum Bewußtsein und schließlich (iv) die *Verifizierung*, die durch die logische und rationale Prüfung des Einfalls hinsichtlich seiner Eignung zur Lösung des Problems gekennzeichnet ist. Ebenfalls als Abfolge verschiedener Kognitionen betrachten Basadur, Green & Green (1982) den individuellen Innovationsprozeß. Sie unterscheiden die Stufen Problemfindung, Problemlösung und Lösungsimplementierung, wobei auf jeder Stufe die gleiche Sequenz zweier kognitiver Schritte abläuft, nämlich zunächst die „Ideation“, d.h. das zunächst unbewertete Generieren von Ideen, und daran anschließend die „Evaluation“, d.h. der Bewertungs-, Urteils- und Selektionsprozeß der generierten Ideen hinsichtlich ihre Güte.

2.3 Elemente der Innovationsförderung aus personalpsychologischer Sicht

Da eine psychologische Theorie der Innovativität selbst in Ansätzen nicht zu erkennen ist, muß der psychologisch orientierte Bezugsrahmen für die Förderung von Innovationsprozessen aus Bestandteilen anderer Forschungsansätze abgeleitet werden. Wesentliche Beiträge zur Beschreibung eines innovativen Individuums liefern Untersuchungen zur Kreativität (Ackoff & Vergara, 1981; Rickards, 1990) und zur „Unternehmerpersönlichkeit“. Dabei ist die Schaffung einer Unternehmung insofern ein besonders innovatives Verhalten, weil, bezogen auf die abgeleiteten Merkmale von Innovation, eine Unternehmensgründung stets ein soziales Innovationsobjekt beinhaltet, das gegebenenfalls um prozessuale und technische Objekte ergänzt wird.

Zur Bestimmung von innovationsfördernden Rahmenbedingungen bieten Evaluationen von Gruppenstrukturen und -zusammensetzungen, sozialen und arbeitsbezogenen Prozessen innerhalb von Arbeitsteams (vgl. Kapitel 17 und 18), Organisations- und Teamklima, Organisationskultur und schließlich auch von Innovationen der eigenen (Arbeits-)Rolle im Rahmen von Organisationsveränderungen wichtige Ansatzpunkte. Insbesondere für die

Auf individueller Ebene ist der Innovationsprozeß als eine Abfolge kognitiver Teilschritte (Präparation, Inkubation, Illumination, Verifizierung) darstellbar.

Beschreibungen innovativer Personen finden sich in Arbeiten zur „Unternehmerpersönlichkeit“.

praktische Arbeit in den Betrieben ist auch die Vermittlung von kreativitäts- und innovationsfördernden Trainings- und Arbeitsmethoden wesentlich.

Zusammenfassend lassen sich für den wissenschaftlich und den in der betrieblichen Praxis tätigen Personalpsychologen zu betrieblichen Innovationen drei Kernfragen herausstellen:

(i) Welche Persönlichkeiten sind für Erst- und Neubesetzungen von Einzelfunktionen und in Arbeitsteams auszuwählen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit innovatives Verhalten zeigen werden?

(ii) Wie sind die Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit innerhalb eines konkreten Innovationsprozesses zu gestalten, damit dieser mit hoher Wahrscheinlichkeit in allen Phasen erfolgreich ist?

(iii) Welche allgemeinen organisationalen Bedingungen sind zu schaffen, um Innovationsprozesse möglichst kontinuierlich (und erfolgreich) in einem Unternehmen zu initiieren und durchzuführen?

3 Kreativität und betriebliche Innovation

Kreativität und Innovation stehen in einer Mittel-Zweck-Beziehung – Kreativität ist ein wesentliches Mittel zum Zweck der Innovation. Ein empirischer Beleg hierfür ist beispielsweise der im Forschungs- und Entwicklungsbereich ermittelte positive Zusammenhang zwischen Kreativität und der Anzahl eingereichter und erlangter Patente (Schuler, Funke, Moser & Donat, 1995). Im Rahmen der vorgestellten prozeßorientierten Diskussion von Innovation ist die Kreativität von Mitarbeitern, also die individuelle und kollektive Befähigung, Neues zu erdenken und zu erschaffen, in allen Phasen des Innovationsprozesses ein Erfolgsfaktor. Insofern gilt es aus personalpsychologischer Sicht, diesen Erfolgsfaktor zu stärken. Dies kann zum einen durch die Selektion von hinreichend kreativen Persönlichkeiten im Rahmen der Erst- und Neubesetzung einzelner Funktionen oder von Arbeitsteams erfolgen, zum anderen kann aber auch bei bestehendem Personal die Kreativität durch die Vermittlung und Anwendung entsprechender Trainingsmethoden und Techniken verbessert werden. Dazu ergänzend ist die individuelle und kollektive Kreativität der Mitarbeiter auch vom unmittelbaren und erweiterten Arbeitskontext abhängig. Als Einflußfaktoren sind hierfür insbesondere das Organisationsklima und die Organisationskultur zu nennen, wobei für den praktisch tätigen Personal die Grenzen zwischen Personal- und Organisationsentwicklung fließend sind. Dies gilt insbesondere dann, wenn sich im Rahmen einer Organisationsveränderung die Rollen und Tätigkeiten von Mitarbeitern fundamental ändern (vgl. Kapitel 2).

3.1 Kreative Persönlichkeiten – Innovative Individuen

Als Initiator einer auf das Individuum fokussierten Kreativitätsforschung gilt Guilford. „Creativity“ war der Titel seines 1950 gehaltenen Vortrags, in dem er die vorliegenden, sehr heterogenen Forschungsansätze zu einer ersten Definition zentraler Bestimmungsgrößen kreativen Denkens zu integrieren versuchte. Diese Forschungsansätze hatten u.a. mit den Begriffen der Genialität und des Talents, der Imagination, der Entdeckung und Erfindung, der Spontaneität und Offenheit, aber auch der Originalität, Ideenflüssigkeit und Ideenflexibilität operiert. In der Folge entwickelte Guilford einen *eigen-schaftsorientierten Ansatz der Kreativität*, den er insbesondere als Erweiterung der bis dato vorliegenden Intelligenzforschung konzipierte. Hierbei werden besonders die divergenten Denkprozesse als zentraler Bestandteil effektiven Problemlösens hervorgehoben, dementsprechend hat Guilford (1959) die postulierten kreativen Fähigkeiten in seinem später konzipierten Strukturmodell des Intellekts integriert. Die für kreatives Problemlösen als relevant erachteten Fähigkeiten liegen im Bereich des *divergenten Denkens*

Auf Guilford ist der eigenschaftsorientierte Ansatz der Kreativität zurückzuführen, er faßt Kreativität als eine Erweiterung von Intelligenzmodellen auf.

(Flüssigkeit, Flexibilität, Originalität, Elaboration), des *konvergenten Denkens* (Umstrukturierung) und der *Kognitionen* (Problemsensibilität, Penetration).

Einen weiteren eigenschaftsorientierten Ansatz präsentierte Kirton (1976, 1978), der die bipolare Persönlichkeitsdimension „*Adaption-Innovation*“ als wesentliches Merkmal zur Erklärung von Verhalten insbesondere bei organisationalen Veränderungsprozessen heranzieht. Während der „Adaptor“ versucht, innerhalb bestehender Strukturen bisheriges Vorgehen zu verbessern, tendiert der „Innovator“ zur Entwicklung neuen Vorgehens außerhalb der bestehenden Strukturen. Dabei verfügen Adaptoren und Innovatoren über das gleiche Kreativitätspotential, die Art des Verhaltens stellt lediglich einen Präferenzunterschied dar. Empirische Befunde stellen jedoch die Gleichheit des Kreativitätspotentials von Adaptoren und Innovatoren in Frage, da hohe Innovationsfähigkeit auch mit einer höheren Ausprägung in Kreativitätstests einhergeht (Goldsmith & Matherly, 1987).

Während Guilford bei der Beschreibung der Disposition „Kreativität“ die Bedeutung intellektueller Fähigkeiten hervorhebt, betonen andere Autoren stärker den Einfluß nicht-intellektueller Merkmale oder halten das Zusammenspiel intellektueller Fähigkeiten und anderer Personenmerkmale wie Temperament, Motivation u.ä. für zu bedeutsam (zusammenfassend King, 1990), um Kreativität lediglich als Intelligenzfacette zu betrachten. Diesbezüglich liegt eine Vielzahl fragmentarischer Befunde vor, als kreativitätsfördernde Persönlichkeitsmerkmale gelten im allgemeinen eine große Offenheit für neue Erfahrungen, hohes Neugier- und Explorationsverhalten, Autonomiestreben, niedrige Ängstlichkeit, positive Neigung zur Übernahme von Risiken, Toleranz gegenüber mehrdeutigen Situationen (Ambiguitätstoleranz) sowie kognitive Stilmerkmale wie Feldunabhängigkeit (= Fähigkeit, sich von Einbettungszusammenhängen zu lösen und Einzelreize unabhängig vom Umfeld des Reizes analysieren zu können).

3.2 Kontextuelle Determinanten kreativen Verhaltens in Organisationen

Unter kontextuellen Determinanten sind jene Größen zu verstehen, die im unmittelbaren und erweiterten (Arbeits-)Umfeld des einzelnen Individuums dessen kreatives Verhalten mitbestimmen, wobei das Arbeitsteam, die Abteilung u.ä. das unmittelbare und die Gesamtorganisation das erweiterte Umfeld für den Mitarbeiter darstellen. Diesbezüglich werden in der Literatur die Charakteristika der Gruppenstruktur und -zusammensetzung, die innerhalb der Gruppe ablaufenden (Arbeits-)Prozesse, die organisatorischen Rahmenbedingungen sowie das Teamklima und die Unternehmenskultur als wesentliche fördernde oder hemmende Faktoren für kreatives Verhalten in Organisationen diskutiert.

Gruppenstruktur/-zusammensetzung. Strukturelle Faktoren der Zusammensetzung einer Gruppe (vgl. Kapitel 17) beeinflussen deren Innovationsfähigkeit. Als innovationsfördernd gelten *Heterogenität* (Jackson, 1996; McGrath, 1984) in Fach- und Ablaufwissen sowie die *Tiefe und Breite der Fähigkeiten* und des Wissens der Gruppenmitglieder, eine möglichst hohe *Proportion von kreativen zu wenig kreativen Individuen* innerhalb einer Gruppe (Burningham & West, 1995), die *Komplexität* und der damit verbundene subjektiv empfundene *Herausforderungscharakter der Aufgabe* für die Gruppenmitglieder sowie schließlich auch die *Gruppengröße*, wobei hier eine kurvilineare Beziehung gilt, d.h. einer zu kleinen Gruppe (2 bis 3 Personen) mangelt es an der Unterschiedlichkeit der Meinungen und Perspektiven, zu große Teams (mehr als 12 Personen) leiden an der Ineffizienz und Ineffektivität der Kommunikation und Interaktionen (Guzzo & Shea, 1992). Als innovationshemmender struktureller Gruppenfaktor wird die *Dauer der Zusammenarbeit* der Gruppe angesehen, denn mit zunehmender Dauer nimmt die Neigung der Gruppe ab, sich neuartigen Perspektiven zuzuwenden bzw. sich diese durch Feedback von außen zu holen.

Im Guilford'schen Modell zeigt sich Kreativität im divergenten und konvergenten Denken sowie in spezifischen Kognitionen.

Im Eigenschaftsansatz nach Kirton sind zwei Spielarten der Kreativität zu unterscheiden – die Adaption und die Innovation.

Nicht-intellektuelle Merkmale beeinflussen direkt oder indirekt im Zusammenspiel mit intellektuellen Fähigkeiten die Kreativität.

Kontextuelle Determinanten sind Größen, die im unmittelbaren und erweiterten Arbeitsumfeld des Mitarbeiters sein kreatives Verhalten mitbestimmen.

Strukturelle Merkmale einer Gruppe haben Einfluß auf ihr kreatives Verhalten.

Organisatorische Rahmenbedingungen wie ausreichende Ressourcen, angemessene Vorbereitung und leichter Zugang zu umfassenden Informationssystemen erhöhen Kreativität und Innovation in Arbeitsteams.

Gruppenprozesse wie Partizipation, Art und Weise der Konfliktbewältigung oder das Belohnen von innovativem Verhalten beeinflussen die Innovationsfähigkeit einer Gruppe.

Das Team- oder Organisationsklima ist ebenfalls mit der Kreativitäts- und Innovationsleistung von Teams assoziiert.

Organisatorische Rahmenbedingungen. Für erhöhte Kreativität und Innovationen in Arbeitsteams werden *ausreichende (Arbeits-)Ressourcen, angemessene Vorbereitung* auf die gestellte Aufgabe durch Training, *leichter Zugang zu umfassenden Informationssystemen, Gruppenincentives* und eine prozeß- und gruppendynamisch orientierte *Begleitung der Teams* (Guzzo, 1996) als förderlich angesehen. Aufgrund konträrer empirischer Befunde ist hingegen die *Theorie des „sufficient slack“* umstritten. Diese besagt, daß ungenutzte (Arbeits- und Zeit-) Ressourcen für kreatives und innovatives Handeln förderlich sind, da diese ungebundenen Ressourcen von den Mitarbeitern für die Entwicklung von Ideen genutzt werden (Rogers, 1983; Payne, 1990).

Gruppenprozesse. Die Art und Weise, wie in einer Arbeitsgruppe gearbeitet wird, beeinflußt die Kreativität und Innovationsfähigkeit der einzelnen Mitglieder und der Gruppe insgesamt. Als Kreativitätsförderlich erweisen sich ein hohes Ausmaß der *Partizipation* aller Teammitglieder (vgl. Kapitel 18), ein Austragen von *sachorientierten, konstruktiven Kontroversen*, ein wechselseitiges *Unterstützen* und Belohnen von *innovativem Verhalten* innerhalb der Gruppe und durch die Organisation. Schließlich steigt die Innovationsleistung, wenn am Beginn eines Arbeitsprozesses *klare, spezifische Ziele für das Team* vorliegen, die alle Teammitglieder kennen und teilen und bei deren Entwicklung idealerweise die Teammitglieder involviert waren (zusammenfassend West & Anderson, 1996).

Organisations-/Teamklima. Im Kontext organisationaler Prozesse nimmt das Team- oder Organisationsklima die Funktion einer Moderatorvariablen ein, denn bei gegebenen Ressourcen (unabhängige Variablen) moderiert das Klima die Qualität von Prozessen wie Problemlösung, Entscheidungsfindung (abhängige Variablen) u.ä. innerhalb der Organisation. Dabei wird Klima als ein Konglomerat von Einstellungen, Emotionen und Verhaltensweisen verstanden, welches das Arbeitsdasein in der Organisation oder dem Team beschreibt. Dabei steht in der Betrachtung nicht das persönliche Verhalten oder die persönliche Einstellung des einzelnen Individuums im Vordergrund, d.h. in einschlägigen Fragebögen reflektierte das einzelne Individuum nicht über sein persönliches Dasein, sondern beschreibt den *üblichen Umgang*, die *übliche Einstellung* aller Mitarbeiter im Team oder in der Organisation. Als Klimamerkmale konzipierte und prüfte Ekvall (1996) empirisch folgende zehn Faktoren, die mit Ausnahme des Konflikt-Faktors positiv mit dem empfundenen Klima assoziiert sind, d.h. je höher die Ausprägung des Faktors, desto besser wird das Klima empfunden:

- Herausforderungscharakter der Organisationsziele
- Vertrauen und Offenheit im Umgang miteinander
- Unterstützung innerhalb der Gruppe/der Organisation für neue Ideen
- Dynamik und Lebendigkeit
- Unabhängigkeit im Handeln
- Spontaneität, Lockerheit und Humor im Umgang miteinander
- Anzahl und Qualität von Sachdebatten
- Anzahl und Intensität von Konflikten
- Neigung zur Übernahme von Risiken
- Zeit, die zur Entwicklung von Ideen zur Verfügung steht.

In ersten empirischen Studien wurden innovative mit stagnierenden Organisationen/Teams kontrastiert. Dabei zeigt sich, daß mit Ausnahme des Faktors „Anzahl und Intensität von Konflikten“ innovative Organisationen höhere Ausprägungen auf allen Faktoren aufweisen als stagnierende Organisationen. Demgegenüber ist die Verlaufslinie der Ausprägungen bei der Organisationstypen über die 10 Faktoren nicht unterschiedlich. Die Diskriminationsfähigkeit der Klimafaktoren zeigt sich auch im Zusammenhang mit Spielarten des Führungsverhaltens. Ein veränderungsorientiertes Führungsverhalten führt zu hohen Ausprägungen auf den Klimafaktoren, ein an Aufgaben, Form und Struktur ausgerichtetes Führungsverhalten hingegen zu niedrigen Ausprägungen. Auch bei anderen inhaltlichen Konzeptionen zum Teamklima (Anderson & West, 1996), die als Merkmale (i) Partizipation

und Sanktionsfreiheit bei der Generierung neuartiger Vorschläge, (ii) wechselseitige Unterstützung bei der Ideenentwicklung, (iii) Klarheit der Ziele und (iv) Orientierung an der Sache und an hohen Standards definieren, ergeben sich Korrelationen zur Kreativität von Teams dergestalt, daß je höher diese Faktoren ausgeprägt sind, desto höher die Kreativität im Team ist.

Unternehmenskultur. Die Hauptargumente für eine *positive Auswirkung* (Peters & Waterman, 1982) einer sogenannten starken Unternehmenskultur (Schein, 1985) auf die Innovationsfähigkeit des einzelnen Mitarbeiters sind die konsensuale Orientierung an gemeinsamen Zielen, das Vorhandensein optimaler Kommunikations- und Informationsstrukturen und der bewußte Verzicht auf aufwendige Kontrollsysteme. Bei dieser Argumentation wird jedoch übersehen, daß gemeinsame Wert- und Orientierungssysteme in starken Unternehmenskulturen für innovatives und kreatives Verhalten durchaus auch einen *dysfunktionalen Charakter* bekommen können (z. B. Konformitätsdruck, bestehende Wertsysteme und Normen führen zu rigiden Reaktionsmustern, Verlust des „Blicks von außen“). Starke Kulturen tragen das Risiko eines geschlossenen Systems in sich (Lipmann, König & Stübiger, 1995), denn vergangenheitsorientierte, tradierte Werte und Normen schlagen sich in schematischen Kognitionen und Verhaltensweisen nieder, so daß das erfolgreiche Unternehmen von gestern ein von allen getragenes „richtiges Wissen“ hat. Dieses „richtige Wissen“ verhindert aber, alternative Denkstrategien einzubeziehen, und hat einen bewahrenden Ansatz zur Lösung von Problemen der Zukunft zur Folge. Dieser Argumentation folgend postuliert Schreyögg (1989) sogar, daß innovationsfördernde Einstellungen mit einer starken Kultur nicht vereinbar sind.

3.3 Methoden zur Kreativitätsförderung

Da auf individueller Ebene der Innovationsprozeß als eine Abfolge von kognitiven Teilschritten einer Problemlösung verstehbar ist, setzen die verschiedenen Techniken zur Verbesserung der Innovationsfähigkeit an diesen kognitiven Schritten an. Zur Förderung der Problemlösung lassen sich vier Methodengruppen unterscheiden: (i) *Analyse- und Prognosemethoden* zur Analyse und Definition des Problems, (ii) *Kreativitätstechniken* zur Findung möglichst vielfältiger und neuartiger Ideen, (iii) *Bewertungs- und Selektionsmethoden* für die Bewertung und Auswahl der Ideen hinsichtlich ihrer Problemlösungsqualität und (iv) *Planungs- und Kontrolltechniken*, um die erdachten Ideen entsprechend zielführend zu implementieren. Insofern stellen Methoden zur Kreativitätsförderung eine Untergruppe der Techniken zur Innovationsförderung dar. Ihr Ziel ist es, das Potential eines Individuums oder einer Gruppe zur Hervorbringung von Ideen, Fakten, Alternativen und Lösungen zu steigern. Im wesentlichen sind Kreativitätstechniken besondere Heuristiken (Suchprinzipien) zur effizienteren Bewältigung von unstrukturierten, unscharf definierten Situationen und Sachverhalten. Die Vielzahl und Vielfalt entsprechender Techniken ist beachtlich, etwa 100 Techniken werden in der Literatur besprochen. Deshalb können an dieser Stelle nur ausgewählte Beispiele vorgestellt werden; insgesamt lassen sich die Techniken anhand ihrer Vorgehensweise und ihres ideenauslösenden Prinzips klassifizieren (Tabelle 1).

Tabelle 1:

Klassifizierung von Kreativitätstechniken mit einem jeweils typischen Beispiel

	Prinzip der Ideenauslösung	
Vorgehensweise	Assoziation und Abwandlung	Kombinatorik
Intuitiv	Brainstorming	Metaplan-Technik
Systematisch-analytisch	Synektische Techniken	Morphologische Techniken

Ob starke Unternehmenskulturen einen fördernden oder hemmenden Einfluß auf die Innovationsleistung von Unternehmen haben, wird kontrovers diskutiert.

Versteht man den Innovationsprozeß als eine Problemlösung, so werden vier Techniken zur Förderung der Problemlösung differenziert: (i) Analyse- und Prognosemethoden, (ii) Kreativitätstechniken, (iii) Bewertungs- und Selektionsmethoden und (iv) Planungs- und Kontrolltechniken.

Brainstorming ist eine Technik zur Entwicklung vielfältiger Lösungsideen innerhalb einer Gruppe für ein definiertes Problem.

Mittels Metaplan-Technik können durch immer wieder veränderbare Clusterungen der gesammelten Ideen neue Einsichten und Schlußfolgerungen erzielt werden.

Die Synektik stellt eine Analogie zum bestehenden Problem her, und durch die Übertragung der Lösungen innerhalb der Analogie auf das Problem entstehen neuartige Vorschläge.

Bei der morphologischen Analyse wird ein Sachverhalt durch bestimmte Parameter vollständig beschrieben, und neuartige Kombinationen dieser Parameter führen zu neuen Sichtweisen und Lösungsideen.

Beim *Brainstorming* ist das Problem definiert, der Lösungsweg aber nicht strukturiert. Innerhalb einer Gruppe werden dann Ideen zur Lösung in loser Abfolge geäußert. Dabei gibt es vier Grundregeln:

1. In der Gruppe keinerlei Kritik an geäußerten Ideen üben.
2. Freies Phantasieren und Assoziieren ist erlaubt, d.h. keine innere Zensur von Ideen, die eine Äußerung in der Gruppe verhindern würde.
3. Möglichst viele Ideen produzieren.
4. Kombinationen, Erweiterungen und Verbesserungen bereits geäußerter Ideen sind willkommen.

Die *Metaplan-Technik* kombiniert ein zunächst intuitives Vorgehen der Ideenproduktion mit einer systematischen Kombination und Ordnung der eingangs produzierten Ideen. Dabei werden zunächst Diskussionsbeiträge aller Gruppenmitglieder schriftlich in Stichworten auf farblich und im Format unterschiedlichen Papierkärtchen festgehalten. Diese werden dann an einer Pin-Wand mit Nadeln befestigt, und zwar unkommentiert in inhaltlichen Clustern. Durch diese Visualisierung der Ideen aller Gruppenmitglieder kann zunächst ein inhaltlich geordneter, ganzheitlicher und vernetzter Überblick geschaffen werden. Durch die Möglichkeit, die Aussagenkarten umzustekern und nach inhaltlichen Gesichtspunkten (z. B. nach Oberbegriffen, Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen, Gewichtung etc.) immer wieder neu zu gruppieren, ergeben sich durch entsprechende Kombinatorik neue Einsichten und Ideen zur Problemlösung.

Die *Synektik* folgt den bereits dargestellten vier Phasen des kreativen Denkprozesses nach Wallas (1926). Dabei wird jeder Schritt systematisch dadurch verfremdet, indem in interaktiver und diskursiver Form zu dem konkreten Problem Analogien gebildet werden. Lautet beispielsweise die Problemstellung, welche Möglichkeiten es gibt, Bilder (immer wieder) rahmen zu lassen, so sind mögliche Analogien das Abstreifen der Haut einer Schlange, das Abstoßen eines Geweihs etc. Die Verfremdung leitet über zum „force-fit“, d.h. Verknüpfung der Analogie mit dem Eingangsproblem unter dem Blickwinkel der Erweiterung der bislang vorhandenen Perspektiven.

Morphologische Analysen folgen dem Grundprinzip, einen Sachverhalt lückenlos und überschneidungsfrei anhand von bestimmten Parametern zu gliedern und die Vielgestaltigkeit des Sachverhalts durch unterschiedliche Ausprägungen dieser Parameter zu beschreiben. Liegen alle Parameter und Ausprägungen vor, so werden gedanklich alle Ausprägungen aller Parameter miteinander kombiniert, so daß Kombinationen von Charakteristika entstehen, die bislang nicht existierten. Ein Beispiel hierfür mag z. B. bei der Suche nach neuen Kühlungsprodukten eine Analyse des Sachverhaltes entlang der Dimensionen „Was soll gekühlt werden?“ (Kühlobjekt) und „Wo befindet sich das zu kühlende Objekt?“ (Ort der Kühlung) sein. Für die Dimension „Kühlobjekte“ sind entsprechende Elemente „Nahrungsmittel (flüssig, fest)“, „Personen“, „Haustiere“, „Blumen“ etc., für die Dimension „Ort der Kühlung“ stellen „im Haus“ (z. B. Küche, Schlafzimmer, WC etc.), „im Auto“, „unterwegs“ u.ä. entsprechende Ausgestaltungen dar. Durch vollständige Kreuzung beider Dimensionen ergibt sich eine Matrix, in der jede Zelle eine Produktmöglichkeit darstellt, dessen Qualität als Produktinnovation bewertet wird.

3.4 Organisationsänderungen mit Rollen-/Tätigkeitsänderungen

Ein Blick in die Unternehmenspraxis verdeutlicht, daß Veränderungen von Ablaufprozessen mit dem Ziel, die Konkurrenzfähigkeit der Unternehmen zu steigern, in den letzten Jahren ein zentrales, wenn nicht sogar *das* zentrale Management-Thema waren – der Aufstieg und das in der Anwendung z.T. zu beobachtende hektische Wechseln zwischen den Konzepten KAIZEN, Lean Management, Time Based Management, Total Quality Management

(TQM) und Business Reengineering mögen hierfür Zeugnis sein. Allen Konzepten ist gemein, deutliche Verbesserungen der Trias Kosten-Zeit-Qualität zu intendieren. Die Vorgehensweise unterscheidet sich vor allem hinsichtlich des *Erhalts bzw. der Kontinuität oder Diskontinuität bestehender Strukturen*. Während bei KAIZEN im Rahmen eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses versucht wird, alle bestehenden Abläufe und Produkte in kleinen Schritten zu optimieren, ist es Teil des TQM-Verständnisses, darüber hinaus ggf. einzelne Abläufe und Produkte neu zu konzipieren. Die Philosophie des Business Reengineering ist es schließlich, die bestehende Organisation grundsätzlich in Frage zu stellen, d.h. unabhängig von den bestehenden Strukturen eine neue Organisation „auf der grünen Wiese“ zu konzipieren, was dem Prinzip der Diskontinuität in der Veränderung am stärksten entspricht.

In jedem Fall ist der einzelne Mitarbeiter mit seinem Kreativitätspotential für die hinter jedem genannten Konzept stehenden Innovationen notwendig. Dabei ergeben sich für den einzelnen Mitarbeiter je nach Konzept unterschiedliche Anforderungen an Verhaltensflexibilität, Kreativität und innovativem Verhalten. Während im Rahmen von kontinuierlichen Veränderungsprozessen die eigentliche Tätigkeit erhalten bleibt und dem Mitarbeiter die *Rolle des Mitgestalters und Optimierers* – sensu Kirton könnte man auch vom „Adaptor“ sprechen – zufällt, ist bei *diskontinuierlichen Methoden das Entwickeln neuer Vorgehensweisen außerhalb der bestehenden Strukturen* erforderlich, d.h. im Sinne Kirtons sind dies „Innovatoren“.

Aus der Vielzahl der in der betrieblichen Praxis angewandten Methoden zur Kreativitätsförderung und Verhaltensflexibilisierung werden an dieser Stelle exemplarisch das betriebliche Vorschlagswesen und das Konzept der Qualitätszirkel vorgestellt. Während das betriebliche Vorschlagswesen auf die Generierung von neuen Ideen zu Arbeitsabläufen und Produkten durch den einzelnen Mitarbeiter fokussiert, zielt die Nutzung von Qualitätszirkeln neben der Generierung reiner Vorschläge zur Qualitätsverbesserung zusätzlich auch auf Verhaltens- und Einstellungsänderungen ab.

Praxisbeispiel: Betriebliches Vorschlagswesen bei der PORSCHE AG

Im Rahmen der Neuausrichtung der Porsche AG wurde im Jahr 1991 auch das betriebliche Vorschlagswesen neu konzipiert. Die wesentlichen Merkmale sind (i) die schnelle Bearbeitung (2 Wochen) und Bewertung der Vorschläge durch einschlägige Kommissionen, die bereichsübergreifend besetzt sind, was etwaige Widerstände des eigenen Fachbereichs aufgrund der im Verbesserungsvorschlag implizierten Kritik am bisherigen Vorgehen abbaut; (ii) ein transparentes und von daher leicht verstehbares Punktesystem für die Vorschlagsbewertung; (iii) die hohe Attraktivität der Maximalprämie von 100 TDM pro Vorschlag; (iv) die Möglichkeit einer Anerkennungsprämie für gute, aber dennoch nicht umsetzbare Vorschläge und (v) die schnelle, unmittelbar erfahrbare Prämierung durch Auszahlung an der Kasse (Bargeld) und Übernahme des Steueranteils durch Porsche.

Weiterhin wurden bei der Einführung des neuen Systems alle Mitarbeiter mit dem Ablauf und den Zielsetzungen in Form von Workshops intensiv vertraut gemacht, dazu ergänzend wurde die Generierung, Bewertung und Prämierung von Verbesserungsvorschlägen zu einer Führungsaufgabe gemacht.

Der Erfolg des neuen Ablaufs dokumentiert sich auch in Zahlen. Laut Statistik des Deutschen Instituts für Betriebswirtschaft haben im Jahr 1995 bei der PORSCHE AG 55.5 % aller Berechtigten Verbesserungsvorschläge eingereicht, und durchschnittlich entfielen auf jeden Berechtigten 12.8 Vorschläge – zum Vergleich hier die Zahlen der Mercedes-Benz und der Volkswagen AG: Bei Mercedes-Benz reichten nur 14.4% der Berechtigten (VW: 13.9%) Verbesserungsvorschläge ein, die Durchschnittsanzahl der Vorschläge pro Berechtigtem betrug bei Mercedes-Benz 1.9 und bei Volkswagen 2.6. (BVW-Statistik, 1995; Krause, 1996)

Die Veränderung von Ablaufprozessen zur Verbesserung der Trias Kosten-Zeit-Qualität sind Kern von derzeit häufig angewandten Management-Konzepten.

Praxisbeispiel: Betriebliches Vorschlagswesen

Maßnahmen der Verhaltensflexibilisierung befinden sich auf einem Kontinuum zwischen Extrafunktionalität und funktionaler Spezifität.

Die Zielebenen von Qualitätszirkeln sind vielschichtig, persönlichkeitsorientierte Facetten zeigen dabei noch die geringste Wirkung.

Je nach Veränderungskonzept sind Rolleninnovationen einmalig oder kontinuierlich und beinhalten entweder kleine inkrementelle Veränderungen oder eine fundamentale Neudefinition der eigenen Rolle.

Beide Konzepte, das betriebliche Vorschlagswesen und die Qualitätszirkel, sind Konzepte der kontinuierlichen Veränderung von Gesamtprozessen, die Verhaltensflexibilität und Kreativität der Mitarbeiter sowohl erfordern als auch bewirken. Betrachtet man die hierfür in den Betrieben angewandten Methoden, so wird deutlich, daß sich Verhaltensflexibilität und Kreativitätsstimulanz nicht ausschließlich auf den funktionalen Bereich des Betriebes beschränken lassen. Vielmehr befruchten sich extrafunktionale und funktional-betriebliche Erfahrungen wechselseitig – insofern bewegen sich dementsprechende Maßnahmen und Trainings auf einem Kontinuum zwischen Extrafunktionalität (=außerhalb der ausgeübten Funktion im Betrieb) und funktionaler Spezifität (= an einer spezifischen betrieblichen Funktion innerhalb eines Arbeitsablaufs ausgerichtet). Maßnahmen wie z. B. Rollenspiele, Planspiele, Fallstudien, Teambildungstechniken usw. stellen dabei eher eine Mischform beider Pole dar, was auch für das *Qualitätszirkel-Konzept* zutrifft.

Ungeachtet der Vielzahl betriebsspezifischer Modell-Bezeichnungen und Ausgestaltungen, ist der gemeinsame Kern von Qualitätszirkeln, daß Mitarbeiter der unteren Hierarchieebene sich in regelmäßigen Abständen und auf freiwilliger Basis in kleinen Gruppen treffen, um selbstgewählte Probleme aus ihrem Arbeitsbereich zu lösen; dabei können bereichsspezifische oder bereichsübergreifende Kleingruppen entstehen.

Die Zielebenen von Qualitätszirkeln sind vielschichtig. Im Vordergrund stehen unzweifelhaft die betriebswirtschaftlichen Ziele einer Verbesserung von Arbeitsprozeß- und Produktqualität, der Kostensenkung und der Optimierung von Kundenzufriedenheit. Dazu ergänzend bieten Qualitätszirkel aber auch auf einer persönlichkeitsbezogenen Ebene den Mitarbeitern ein Umfeld, um bestehende Einstellungen zu verändern und neue Verhaltensweisen einzuüben. So können Qualitätszirkel helfen, Abteilungsdenken abzubauen, Konflikte konstruktiver zu bearbeiten und den innerbetrieblichen Informations-, Meinungs- und Gedankenaustausch zu fördern. Das positive Erleben von Qualitätszirkeln kann zur Erhöhung der Identifikation mit dem Unternehmen, zu einem besseren Verständnis der eigenen Rolle und zu einem stärkeren Verantwortungsgefühl gegenüber dem Unternehmen führen, welches nicht zuletzt auf der Existenz klarer, gemeinsamer Ziele basiert. Ebenfalls ermöglichen Qualitätszirkel den Zugang zu neuen Techniken und Methoden der Problemlösung, extrafunktionale Kompetenzen können erarbeitet werden, indem Mitarbeiter stärker Gesamtzusammenhänge erkennen und lernen, in diesen zu denken. Auch das Erleben, eine höhere Akzeptanz bei Maßnahmen zu entwickeln, an denen man selbst mitgearbeitet hat, prägt das Verhalten bei künftigen Veränderungen.

Wiewohl diese verschiedenen Zielebenen im Qualitätszirkel-Konzept existieren, zeigen empirische Untersuchungen jedoch, daß dieses Potential von Qualitätszirkeln bislang noch nicht hinreichend genutzt wird, denn positive Auswirkungen werden am schwächsten in den Bereichen Zusammenarbeit, Motivation und Mitsprachemöglichkeiten empfunden (Bungard & Antoni, 1993), und der Anwendungsnutzen wird von ranghöheren Unternehmensmitgliedern deutlich höher eingeschätzt als von den Zirkelmitgliedern selbst (Antoni, 1990).

Unabhängig von der Art des Veränderungskonzepts erfordern Organisationsveränderungen in jedem Fall von den beteiligten Mitarbeitern eine Innovation ihrer Rollen. Je nach Veränderungskonzept kann diese *Rolleninnovation* (i) einmalig (z. B. bei Business Reengineering) oder kontinuierlich (z. B. bei KAIZEN) erfolgen und (ii) in ihrem Ausmaß von einer inkrementellen Modifizierung bis zur völligen Neudefinition, inklusive des Wegfalls des Arbeitsplatzes und/oder des Beschäftigungsverhältnisses reichen. Einen integrativen Ansatz zur Rolleninnovation innerhalb der Organisation stellen Farr und Ford (1990) vor. Unter Rolleninnovation ist die *intentionale Anwendung neuer, nützlicher Ideen bezüglich Arbeitsprozessen und -produkten innerhalb der eigenen Rolle in der Organisation* zu verstehen. Dieses Modell umfaßt vier Faktoren der Rolleninnovation, diese sind im einzelnen (i) die wahrgenommene Notwendigkeit einer Veränderung (*perceived need for*

change), (ii) die wahrgenommene Belohnung für die Veränderung (*perceived payoff from change*), (iii) das technische Wissen über Inhalt und Einführung von Veränderungen (*technical knowledge*) und (iv) Selbstwirksamkeit (*Self-Efficacy*), d.h. die Überzeugung, die zur Zielerreichung notwendigen Verhaltensweisen ausführen zu können. Farr und Ford verstehen ihr Modell der Rolleninnovationen als ein *multiplikatives Einflußmodell*, so daß es beim Fehlen nur eines Faktors zu keiner Rolleninnovation kommt. Demnach ist zu empfehlen, bei entsprechenden Veränderungskonzepten alle vier Faktoren zu berücksichtigen bzw. zu fördern, um die Fähigkeit zur eigenen Rolleninnovation der beteiligten Mitarbeiter zu steigern.

4 Unternehmerisches Handeln – ein Beispiel der Innovation

Zwischen Innovation und unternehmerischem Handeln besteht eine Art Symbiose – unternehmerisches Handeln wird oft erst durch Innovationen möglich, umgekehrt werden Innovationen erst durch unternehmerisches Handeln realisiert.

Die große ökonomische Bedeutung von Unternehmertum und Innovation wurde bereits von Schumpeter (1912) in seiner Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung und dem darin enthaltenen funktionalen Unternehmerbegriff herausgearbeitet. Die Funktion des Unternehmers wird darin gesehen, den Gleichgewichtszustand der Wirtschaft fortwährend zu verhindern, was durch „neue Kombinationen“, d.h. eine andersartige Verwendung der begrenzten Produktionsmittel – kurzum innovatives Handeln – gelingt. Diese funktionale Sichtweise verdeutlicht auf abstraktem Niveau die Verbindung zwischen Unternehmertum und Innovation; sie läßt allerdings die Beziehung zwischen innovativem Verhalten und jenen Merkmalen, welche die „Unternehmerpersönlichkeit“ ausmachen, im unklaren. Bedauerlicherweise gab und gibt es für diese Fragestellung keinen fundierten psychologischen Gesamt-Forschungsansatz. Vielmehr läßt sich aus den verschiedenen Befunden ein erstes und sicherlich vorläufiges Mosaik zusammenstellen, das (i) die *Charakteristika unternehmerischen Verhaltens* darstellt, (ii) die *Merkmale einer unternehmerischen Persönlichkeit* umfaßt und das schließlich (iii) jene *organisationalen Rahmenbedingungen* klassifiziert, die unternehmerisches Verhalten, so es in einer bestehenden Organisation stattfindet, fördern oder hemmen. Hiervon abzugrenzen sind allgemeine Förderungsbedingungen von Unternehmertum innerhalb einer Volkswirtschaft, auf die hier nicht näher eingegangen wird.

4.1 Entrepreneurship – Unternehmertum und unternehmerisches Handeln

Der Begriff „Entrepreneurship“ wurde vornehmlich im anglo-amerikanischen Raum geprägt und leitet sich aus dem französischen Verb „entreprendre“ (dt. „unternehmen“) ab. Aus psychologischer Sicht beschreibt Entrepreneurship sowohl eine soziokulturelle Einstellungs- und Daseinsbeschreibung innerhalb einer wirtschaftstreibenden Gemeinschaft als auch ein Konglomerat von konkreten Handlungen. Auch im Falle der Begriffspräzisierung von Entrepreneurship ist die empirische Basis eher schmal. Gartner (1990) ermittelte durch die Befragung von amerikanischen Experten acht Beschreibungsdimensionen zur Charakterisierung von Entrepreneurship, diese waren im einzelnen der Unternehmer und seine Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmale, die Innovation, die Schaffung einer Organisation, die Schaffung von Werten, die Profitorientierung versus einer Gemeinnützigkeit, das Wachstum, die Einzigartigkeit des Denkens und der Geschäftsidee sowie das (typische) Inhaber-Management. Zur weiteren Präzisierung von „Entrepre-

Die wesentlichen Faktoren zur Entwicklung einer Rolleninnovation sind (i) perceived need for change, (ii) perceived payoff from change, (iii) technical knowledge und (iv) self-efficacy.

Die Beschreibung unternehmerischen Handelns umfaßt drei Facetten: (i) Charakteristika unternehmerischen Verhaltens, (ii) Merkmale einer unternehmerischen Persönlichkeit und (iii) organisationale Rahmenbedingungen.

Gegenüber einem vom Kapitalgeber bestellten Management unterscheidet sich Entrepreneurship in sechs wesentlichen Bereichen.

neurship“ erscheint es ergänzend sinnvoll, dieses dem Management innerhalb bestehender Organisationen gegenüberzustellen. Stevenson & Gumpert (1985) und Stevenson & Sahlman (1986) kontrastieren Entrepreneurship und „administratives“ Management in Organisationen in sechs Bereichen. Dabei ist zu beachten, daß die genannten Autoren „Entrepreneurship“ zum einen sehr eng mit Unternehmensgründung verknüpft sehen und zum anderen Entrepreneurship auch als eine unternehmenskulturelle Beschreibung verstehen; letzteres erlaubt insofern auch die Übertragung der Charakteristika auf bereits bestehende Unternehmen.

- (1) *Strategische Ausrichtung.* Der unternehmerische Fokus liegt hier auf der Wahrnehmung von Gelegenheiten (Marktnischen, veränderte Bedürfnisse, technologische Innovationen); demgegenüber richtet ein administratives Management seine Strategie wesentlich stärker an den derzeit vorhandenen Ressourcen und (Markt-)Positionen aus.
- (2) *Verpflichtung zur (Geschäfts-)Gelegenheit.* Der Entrepreneur ist in seiner Ausrichtung sehr aktionsorientiert, in der Tendenz revolutionär, der Handlungsplan ist dabei zeitlich von eher kurzer Dauer. Demgegenüber ist bei einem administrativen Management die Ausrichtung eher planungsorientiert und evolutionär mit einer genau aufeinander aufbauenden Abfolge von Handlungsschritten, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken.
- (3) *Bindung der Ressourcen.* Ein administratives Management besitzt die Sicherheit über die Nutzung von Ressourcen, so daß die Bindung der Ressourcen in formalisierter Weise geplant wird (Budgetierungsprozeß), was unterjährige Mittelverschiebungen erschwert. In einer unternehmerisch geprägten Kultur werden im gleichen Zeitraum vielfache Entscheidungen über die Ressourcenbindung getroffen. Diese sind dann dementsprechend kurzfristiger angelegt; allgemein gilt aufgrund des geringen Ressourcenvolumens besonders das Prinzip „Doing more with less“.
- (4) *Kontrolle der Ressourcen.* Während ein administratives Management in der Regel als vom Kapitalgeber delegierter Besitzer der Ressourcen agiert, ergeben sich aufgrund des steigenden Kapitalbedarfs für den Entrepreneur vielfältige Abhängigkeiten in Richtung der erforderlichen Ressourcen, was das Risiko über die Kontrolle erforderlicher Ressourcen erhöht.
- (5) *Konzept der Managementstruktur.* Entrepreneuriale Unternehmen sind gekennzeichnet durch einen flachen, mit multiplen formalen und informellen netzartigen Strukturen versehenen Aufbau. Hingegen tendieren Unternehmen mit administrativem Management eher zu hierarchischen, in sich klarer vorstrukturierten, mit eindeutig zuweisbaren Verantwortungen und Entscheidungskompetenzen versehenen Organisationsformen.
- (6) *Vergütungs- und Kompensationssystem.* Während in Organisationen mit administrativem Management die Vergütung und Kompensation (i) am individuellen Verantwortungsbereich und (ii) an der Erreichung kurzfristiger finanzieller Unternehmenszielvorgaben ausgerichtet wird, steht bei entrepreneurialen Organisationen die Schaffung von langfristig bestehenden Werten und die Leistung des Teams, welches hieran beteiligt ist, im Vordergrund.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß „Entrepreneurship“ sich durch ein Cluster charakteristischer Verhaltensweisen und Einstellungen näherungsweise beschreiben läßt. Die inhaltliche Validität dieses Clusters zeigt sich unter anderem in der Abgrenzung zu jenem Verhaltens- und Einstellungscluster eines „administrativen“ Managements, das vom Kapitalgeber zwecks Führung des Unternehmens eingesetzt wurde. Da unternehmerisches Verhalten immer von Individuen ausgeübt wird, ist das Thema Entrepreneurship unweigerlich auch mit der Frage nach der Persönlichkeit jener Personen verbunden, die sich als Entrepreneure versuchen.

4.2 Persönlichkeit des Unternehmers

Vielfältig und zahlreich sind die Untersuchungen zur Persönlichkeit von Unternehmern, das hieraus resultierende Bild ist jedoch sehr uneinheitlich. Bevor auf die Gründe hierfür im einzelnen eingegangen wird, mag der Versuch der Zeichnung eines vorläufigen Psychogramms dennoch hilfreich sein (zusammenfassend Barth, 1995; Begley & Boyd, 1987; Sexton & Bowman, 1985; McClelland & Winter, 1969; West & Anderson, 1996).

Unternehmerisch tätige Personen zeichnen sich durch ein *hohes Leistungsmotiv* aus (vgl. Kapitel 13). Gemäß den theoretischen Ursprungsüberlegungen (McClelland, 1961) und der späteren Weiterentwicklung zur Theorie des aufgabenorientierten Leistungsmotivs (McClelland & Winter, 1969; Miner, Smith & Bracker, 1989) wird das Verhalten dabei durch folgende Motivelemente bestimmt:

1. *Selbständige Zielerreichung*: Eigenständige Ableitung von Zielen im aktuell gegebenen Kontext, die durch eigene Anstrengung erreichbar sind.
2. *Übernahme/Vermeidung von Risiko*: Jene (moderaten) Risiken übernehmen, die durch eigene Anstrengungen und Bemühungen bewältigbar sind.
3. *Rückmeldung der Ergebnisse*: Einen Index/eine Meßskala für die Bewertung der eigenen Leistung herstellen und erhalten.
4. *Persönliche Innovation*: Neuartige, innovative und kreative Lösungen/Produkte/Dienstleistungen entwickeln.
5. *Zukunftsplanung und Zielsetzung*: Die (mittel- und langfristige) Zukunft und die darin enthaltenen Möglichkeiten antizipieren, um daraus Handlungspläne und Ziele abzuleiten.

In ihren empirischen Studien zeigten Miner, Smith & Bracker (1989; 1994), daß insbesondere die selbständige Zielerreichung, die Übernahme moderater Risiken und das Bedürfnis nach Feedback der Ergebnisse am besten zwischen Entrepreneuren und Managern unterscheiden, während in einer längsschnittlichen Untersuchung die Motive persönliche Innovation, Zukunftsplanung und Zielsetzung sowie selbständige Zielerreichung am stärksten mit dem Erfolg des Unternehmens assoziiert waren.

Ergänzend zum hohen Leistungsmotiv erleben unternehmerisch Tätige sich selbst als verantwortliche Instanz für die Konsequenzen des eigenen Verhaltens, oder, in psychologischer Fachsprache formuliert, sie haben einen internalen *Locus of Control*. Während Externale den eigenen Erfolg oder Mißerfolg tendenziell dem Zufall oder unglücklichen Umständen zuschreiben, führen Internale den eigenen Erfolg auf eigene Fähigkeiten zurück. Aus der Forschung zum Locus of Control in Verknüpfung zum Leistungsverhalten ist ferner bekannt, daß (i) Internale für das Lösen schwieriger, zeitraubender Aufgaben mehr Ausdauer aufbringen als Externale, und (ii) Internale eher bereit sind, eine kleinere Belohnung zugunsten einer größeren, die aber erst später erreichbar ist, zurückzustellen.

Weiterhin zeichnen sich Unternehmer durch eine *hohe Ambiguitätstoleranz* aus. Hiermit ist jene Fähigkeit und Bereitschaft gemeint, mehrdeutige, ungeklärte, unbestimmte Situationen und die damit verbundene Ungewißheit zeitweise auszuhalten, ohne dabei merkliches Unbehagen zu empfinden. Dazu ergänzend besteht eine Präferenz in Richtung persönlicher Autonomie und Unabhängigkeit bei gleichzeitig eher *niedrigem Bedürfnis nach Konformität und sozialer Unterstützung*. Zusätzlich zeichnen sich Unternehmer durch eine *gemäßigte Neigung zur Übernahme von Risiken* aus. Dies ist so zu verstehen, daß Unternehmer sehr genau die Risiken der (geschäftlichen) Situationen einschätzen können und ihre Handlungspläne danach ausrichten, das vorhandene Risiko zu minimieren. Dabei zeigt sich, daß sich die Neigung zur Übernahme von Risiken umgekehrt proportional zum Wert des eigenen, bereits zuvor vorhandenen oder durch die Unternehmung bereits erwirtschafteten Besitzes verhält.

Schließlich gilt auch das sogenannte *Typ-A-Verhalten* als charakteristisch. Nach Friedman & Rosenman (1974) ist dieses gekennzeichnet durch ein permanent vorhandenes, aggressives Streben, mehr und mehr zu leisten, und

Unternehmerische Persönlichkeiten sind durch ein hohes Leistungsmotiv geprägt.

Unternehmer besitzen eine hohe Ambiguitätstoleranz, haben eine gemäßigte Neigung zur Übernahme von Risiken und erleben sich als selbst verantwortlich für die Konsequenzen ihres Tuns (interner Locus of Control).

Unternehmer präferieren persönliche Autonomie und haben ein geringes Bedürfnis nach Konformität und sozialer Unterstützung; ebenfalls ist bei ihnen Typ-A-Verhalten häufig anzutreffen.

Methodische Spezifika und Mängel in den Studien zur unternehmerischen Persönlichkeit mahnen zur Vorsicht in der Bewertung des bisher vorliegenden Bildes der Persönlichkeitsmerkmale.

Intrapreneurship beinhaltet die Schaffung von unternehmensartig agierenden Einheiten („Intraprise“) in (Groß-)Unternehmen.

dies in möglichst immer weniger Zeit. Dieses Verhalten ist verknüpft mit Ungeduld, Unruhe, Unbeirrbarkeit, empfundenem hohen Zeitdruck, hohem Aktivitätsniveau, großen Ambitionen bezüglich Leistung und Zielen sowie einer generellen kompetitiven Haltung. Wiewohl es empirische Belege für die positive Assoziation zwischen Typ-A-Verhalten und Unternehmenserfolg gibt (Howard, Cunningham & Rechnitzer, 1977), kann dieses Verhalten auch dem Unternehmenserfolg schaden. So geben Begley & Boyd (1987) zu bedenken und belegen auch empirisch, daß die im Typ-A-Verhalten enthaltene aggressive Umtriebigkeit bei Mitarbeitern und Kollegen erhöhten Streß verursachen kann. Außerdem geht diese Umtriebigkeit oft mit schlechtem Zeitmanagement und mangelnder Planung einher, was dann insgesamt dem Unternehmenserfolg eher abträglich ist.

Um einer verkürzten Typologisierung „des Unternehmers“ vorzubeugen, sei an dieser Stelle betont, daß das gezeichnete Bild einer unternehmerischen Persönlichkeit auf einer Vielzahl von Einzelstudien basiert, die durchaus einander widersprechende Einzelbefunde ausweisen. Die Verallgemeinerung jener Einzelbefunde ist nicht zuletzt durch methodische Schwachpunkte eingeschränkt, diesbezüglich sind folgende Hauptkritikpunkte herauszustellen:

1. *Fehlende Zufallsauswahl sowie fehlende oder verschiedenartige Kontroll-/Vergleichsgruppen.* Die analysierten Gruppen der Unternehmer haben sich durch die Gründung ihres Unternehmens selbst ausgewählt, so daß die Auswahl der untersuchten Gruppen nicht dem Zufallsprinzip folgt. Bekanntermaßen sind aber Korrelationsstudien mit Extremgruppen (z. B. hinsichtlich Bildungsniveau, Berufserfahrung und Branchenkenntnissen) für statistische Verzerrungen besonders anfällig. Dazu ergänzend sind jene Personengruppen, mit denen Unternehmerpersönlichkeiten verglichen wurden, sehr vielfältig – sie reichen von „normalen“ Managern über nicht-selbständig in der Branche tätige Mitarbeiter bis hin zu ehemals unternehmerisch Tätigen oder ganz einfach der Population aller Männer und/oder Frauen. In der Kontrastierung zu diesen sehr unterschiedlichen Kontroll- und Vergleichsgruppen ergeben sich notwendigerweise sehr verschiedene Eigenschaftsprofile für unternehmerisch Tätige.
2. *Erinnerungsverzerrungen.* Viele zu erhebende Variablen, wie z. B. Einstellungen, Motivationen etc., werden nach dem Gründungszeitpunkt erhoben, d. h. Unternehmer wurden befragt, „wie es damals gewesen ist“ – insofern unterliegen die Antworten einschlägigen Erinnerungseffekten.
3. *Verschiedenartigkeit der Prädiktoren.* Die Bandbreite der Prädiktoren reicht von wohldefinierten, nach allen Standards psychologischer Testentwicklung geprüften Persönlichkeitsinventaren und -skalen bis hin zu selbstentwickelten, keinerlei psychometrischer Prüfung unterzogenen Kurzfragebögen.
4. *Verschiedenartigkeit der Kriterien für Unternehmens-/Gründungserfolg.* Die Spanne der Variablen zur Messung des Unternehmens- oder Gründungserfolgs reicht von der bloßen Differenzierung zwischen „Überleben/Nicht-Überleben“ der Unternehmung über Expertenratings bis hin zu gut quantifizierbaren Größen wie Nettogewinn, Umsatzentwicklung, Umsatzrendite, Anzahl der Mitarbeiter u.ä.

4.3 Intrapreneurship als Form innerbetrieblichen Unternehmertums

Der Begriff des Intrapreneuring geht auf Pinchot (1988) zurück und stellt eine Wortschöpfung aus den Begriffen „*intracorporate entrepreneuring*“ dar.

Die konzeptionelle Grundidee von Intrapreneuring ist, innerhalb von Großunternehmen unternehmerisches Handeln hinsichtlich der Entwicklung und Vermarktung von Innovationen zu fördern. Dies geschieht durch die Schaffung einer kleinen, aufgrund einer Innovationsidee neugeschaffenen Unternehmung innerhalb der eigentlichen Unternehmung (=intraorganisatorische Unternehmung oder „*Intraprise*“). Diese Unternehmenseinheiten

agieren jenseits des „normalen“ Organisationsablaufs, so daß zum einen ansonsten bestehende Innovationsbarrieren einer Großorganisation umgangen werden können und zum anderen durch die gezielte Nutzung der innovationsfördernden Ressourcen des Großunternehmens insgesamt bessere Bedingungen für den Innovationsprozeß geschaffen werden sollen als im Falle einer echten Verselbständigung (Entrepreneuring) dieser Unternehmenseinheit. Die Intraprises – also die „Innovationszellen“ – werden von Intrapreneuren geführt, somit sind Intrapreneure *Unternehmer im Unternehmen*, deren Hauptaufgabe die Initiierung und Durchführung von in der Regel produktorientierten Innovationsprozessen ist (Walz & Barth, 1990a,b).

Praktisch wird Intrapreneuring meist mit dem *Produkt-Champion-Prinzip* umgesetzt, d.h. ein Mitarbeiter des Unternehmens hat eine Innovationsidee, die er über alle Phasen des Innovationsprozesses hinweg in federführender Rolle verfolgt und umsetzt. Dazu ergänzend wird empfohlen (Walz & Barth, 1990a,b), für den Intrapreneur eine spezielle Bezugsperson, den Sponsor, aufzubauen. Dessen Aufgabe besteht in erster Linie in der Beratung des Intrapreneurs und Förderung des Innovationsprozesses, wobei der Schwerpunkt auf der Vermittlung zwischen Intrapreneur und Top-Management liegt. Diese Rolle des Sponsors setzt u.a. voraus, daß dieser im Unternehmen bereits wohletabliert ist, keine eigenen Karriereabsichten mit dem Intraprise verbindet und überdies mit entsprechendem Ansehen sowie Kompetenzen ausgestattet ist, so daß er auch in kritischen Phasen gegenüber dem Top-Management als gleichwertiger Partner auftreten kann.

Für das Management der erforderlichen Geldmittel empfiehlt sich ein *Intra-Kapital-System*. Dies beinhaltet, daß die finanziellen Ressourcen, die aus Erlösrückflüssen oder realisierten Kosteneinsparungen von etablierten Innovationen des Intrapreneurs erwirtschaftet werden, diesem zur Reinvestition zur Verfügung gestellt werden. Das eigentliche Intra-Kapital besteht aus einem Fond, über den Intrapreneure zur Finanzierung zukünftiger Projekte weitgehend eigenverantwortlich verfügen dürfen. Diese Art des Kapitalmanagements verschafft dem Intrapreneur zusätzliche Freiräume und schärft seine Einschätzung des tatsächlichen Marktwerts der von ihm geplanten Innovation.

Um innerhalb des Intrapreneuring den Innovationsprozeß erfolgreich zu gestalten, bedarf es einiger *ablauforganisatorischer Grundbedingungen*: (i) Ein Höchstmaß an Selbstbestimmung für den Intrapreneur und sein Team in der Ausführung der Aufgaben und der Verwirklichung der Ideen; (ii) die Tolerierung von Mißerfolgen, da Fehler als Grundlage zukünftiger Lernerfahrungen dienen und etwaige Bestrafung von Fehlschlägen die Bereitschaft bei den Mitarbeitern, sich als Intrapreneur im Unternehmen zu bestätigen, senken würde; (iii) die Kontinuität in Führung und Unterstützung des Intraprises, insbesondere im Hinblick auf den freien Zugang zu den benötigten Ressourcen über den gesamten Innovationsprozeß hinweg; (iv) die Förderung interdisziplinärer Kooperation und cross-hierarchischer Kommunikation, um eine Steuerung der Innovation entlang des Gesamtprozesses zu ermöglichen.

Die wesentlichen *Vorteile der Verknüpfung von Großunternehmen und Intrapreneuring* sind vor allem zu sehen in (i) der Nutzbarmachung vorhandener Unternehmensressourcen technologischer (Anlagen/Verfahren), personeller (hochqualifizierte Mitarbeiter verschiedener Fachrichtungen) und finanzieller Art (solide Kapitalstruktur, freie Liquidität in ausreichender Höhe) zur Beschleunigung des Innovationsprozesses, (ii) der Schaffung eines positiven Unternehmensimage als „Innovator“, (iii) der Steigerung der Attraktivität dieses Unternehmens auf dem Personalmarkt für unternehmerisch ausgerichtete Personen, (iv) einem effizienten Distributionsnetz und damit der Vermarktung der Innovation und schließlich (v) dem Ideenreichtum und der Motivation des Intrapreneurs, etwas Neues zu schaffen.

Als nachteilig hinsichtlich des Intrapreneuring wird insbesondere die Sonderstellung der Innovationszellen relativ zur sonstigen Unternehmung gesehen. Hier ist an bürokratische Hürden aufgrund standardisierter Abläufe (z.B. Projektcontrolling, Mittelvergabe, u.ä.) sowie die Einflußnahme von

Intrapreneure sind Unternehmer im Unternehmen

Für die erfolgreiche Gestaltung von Intrapreneuring wird ein Produkt-Champion-System mit Sponsor und ein Intra-Kapital-System empfohlen.

Der Erfolg von Intrapreneuring ist stark von organisatorischen Rahmenbedingungen abhängig.

Der Intrapreneur sollte die Eigenschaften eines Entrepreneurs haben und zusätzlich ein gutes Verständnis des organisationalen Kontexts sowie Begeisterung für Team-Arbeit haben und zur flexiblen Koalitionsbildung in der Lage sein.

In der Literatur wird eine Vielzahl von erfolgsfördernden Elementen des Intrapreneuring diskutiert.

Stabsabteilungen und etablierten Innovationsbereichen (Forschung & Entwicklung) zu denken. Dazu ergänzend wird durch Intrapreneuring die ansonsten gegebene hierarchische Struktur aufgebrochen, was zu Konflikten hinsichtlich Weisungsbefugnis, Zugriff auf Personal oder der Auslastung von knappen Produktionskapazitäten führen kann.

Eine zentrale Größe im Intrapreneuring-Konzept ist der Intrapreneur selbst. Da es sich hier um einen Unternehmer im Unternehmen handelt, ist mit Blick auf die erforderlichen Persönlichkeitsmerkmale eines Intrapreneurs der Verweis auf die zuvor beschriebene Unternehmerpersönlichkeit angemessen. Da der Intrapreneur sich aber im Gegensatz zu einem Entrepreneur in einem bestehenden Organisationsgebilde bewegen muß, weist Hisrich (1986) darauf hin, daß bei Intrapreneuren zusätzlich zu den Eigenschaften eines Entrepreneurs auch ein gutes Verständnis des organisationalen Kontexts, eine besondere Begeisterung für (abteilungsübergreifende) Team-Arbeit und schließlich die Fähigkeit zur flexiblen Koalitionsbildung mit Unterstützern hinzutreten sollte.

Wiewohl die Anzahl der Empfehlungen, wie Intrapreneuring „richtig“ umzusetzen ist, zweifelsohne hoch ist, so ist die empirische Befundlage über den Erfolg von Intrapreneuring und seine Voraussetzungen eher schmal. Dies ist vor allem auf zwei Aspekte zurückzuführen. Erstens wurde das Intrapreneuring-Konzept weitestgehend nur in amerikanischen Unternehmen und deren Töchtern praktiziert – Apple, Hewlett Packard, Texas Instruments, IBM und 3M seien hier exemplarisch genannt –, so daß sich die Befunde auf einen spezifischen (Management-)Kulturkreis beziehen. Zweitens ist die Definition der abhängigen Variablen „Erfolg“ sehr heterogen. Dies beginnt bereits bei der Vergleichsebene. So kann beispielsweise der Erfolg des Intrapreneuring relativ zum Entrepreneur, also den Innovationen in selbständigen Unternehmen im vergleichbaren Zeitraum, oder aber relativ zu den anderen Innovationen innerhalb desselben Unternehmens als Vergleichsmaßstab herangezogen werden; im erstgenannten Fall ist Intrapreneuring weniger erfolgreich als beim zweitgenannten Vergleichsmaßstab. Zusammenfassend wurden folgende *erfolgsfördernde Elemente* ermittelt und diskutiert (Hisrich, 1986; 1990; MacMillan, Block & Narashima; 1986; Pinchot, 1988; Schmid, 1987; Walz & Barth, 1990a,b):

- Unternehmens-Selbstverständnis als „Thought Leader“/„Leading Edge Company“
- Toleranz gegenüber Fehlern und Mißerfolgen
- Leichter Zugang für den Intrapreneur zu den Ressourcen (Finanzen, Arbeitsverfahren, Personal) inklusive der dafür notwendigen Unterstützung durch das Top-Management
- Projekt- und führungskompetente interne Sponsoren und Intrapreneure
- Angemessene Bezahlung und langfristige Belohnung der Intrapreneure (relativ zu einer selbständigen Tätigkeit)
- Ganzheitliches, prozeßorientiertes Arbeitsverständnis inklusive Erfahrung in interdisziplinären und teamorientierten Arbeitsformen
- Langfristige Sichtweise des Top-Managements zum Intrapreneuring-Konzept
- Freiwilligkeit des Intrapreneurships („sich selbst Aufgaben suchen“)
- Projektverantwortung beim Intrapreneur über alle Phasen des Innovationsprozesses und geringe Eingriffsmöglichkeiten durch Stabsabteilungen
- Belohnung der Mitarbeiter nicht nur für Endergebnisse, sondern auch bereits für die Erreichung von Zwischenzielen innerhalb des Innovationsprozesses

Neben der Nicht-Erfüllung der oben genannten Elemente werden als Mißerfolgsursachen zwei weitere genannt. Erstens die kurzfristige Gewinnsituation, die zur Beendigung von Innovationsprojekten führen kann, und zweitens unternehmenspolitische Prozesse, die eine Einstellung erfolgreich begonnener Aktivitäten aufgrund von Ressourcenallokations-, Hierarchie- und Statuskonflikten bewirken können. Unter dem Blickwinkel der Organisationsentwicklung wird bezüglich des Intrapreneurings kritisch diskutiert (Schmid,

1987), daß die im Konzept angelegte Trennung des „innovating system“ vom „operating system“ langfristig nicht den gewünschten Effekt des Intrapreneuring der Regeneration und Revitalisierung des Unternehmens erreicht, da das „innovating system“ nicht das „operating system“ verändert – das „Unternehmen im Unternehmen“ ist dann eher ein „Unternehmen neben dem Unternehmen“.

Praxisbeispiel: Intrapreneuring bei 3M – Die Post-it Haftnotizen

Die Firma 3M – Minnesota Mining and Manufacturing – genießt seit vielen Jahrzehnten den Ruf, eines der innovativsten Unternehmen zu sein. So ist es ein strategisches Ziel von 3M, mindestens 25% des Jahresumsatzes durch Produkte zu erzielen, die nicht länger als 5 Jahre auf dem Markt sind. Innerhalb des Innovationsprozesses sind besonders herauszustellen die Elemente der experimentellen Arbeitsweise („Start little and build“), die hohe organisationsinterne Anerkennung von Innovationsleistungen (Aufnahme erfolgreicher Innovationen in die „Hall of Fame“ des Headquarters in St. Paul) und vor allem die konsequente Umsetzung eines Produkt-Champion-Prinzips – eine Art Intrapreneuring, bei der jene Personen, welche die ursprüngliche Idee hatten, über alle Phasen des Innovationsprozesses und über alle sonstigen ablauf- und aufbauorganisatorischen Strukturen hinweg für das neue Produkt federführend verantwortlich sind (Kennedy, 1988). In der nachfolgend wiedergegebenen unternehmensinternen Darstellung zum vielleicht größten Markterfolg von 3M, den Post-it-Haftnotizen, sind die dargelegten Elemente des Intrapreneuring leicht zu erkennen:

„...Die Ideen aller 3M Mitarbeiter sind eine wesentliche Quelle für Produktneu- und -weiterentwicklungen. Den Mitarbeitern in der Forschung kommt dabei die Aufgabe zu, aus diesen Ideen funktionsfähige Lösungen zu machen. Im Forschungsbereich besteht bei 3M die sogenannte 15/85 Regel. Sie besagt, daß der Mitarbeiter 85 Prozent seiner Arbeitszeit für die vereinbarten Projekte aufwenden muß. Bis zu 15 Prozent seiner Arbeitszeit stehen ihm für eigene, selbstdefinierte Projekte zur Verfügung. Sie können aus seinem Arbeitsbereich stammen, müssen es aber nicht. Er hat also die Chance, Ideen zu realisieren, die sonst vielleicht für immer verloren gehen würden.

Bei 3M ist es üblich, daß alle Forschungsergebnisse innerhalb des Unternehmens weitergereicht werden, nicht nur die offensichtlich erfolgreichen. Auch Ergebnisse, die für den eigentlichen Forschungszweck nicht brauchbar sind, können vielleicht in anderen Fällen hilfreich sein, zum Beispiel ein Klebstoff, der zwar gut, aber bedauerlicherweise nicht dauerhaft und fest klebte. Er ließ sich immer wieder abziehen, ohne auch nur die Spur einer Haftung zu zeigen. Der 3M-Mitarbeiter *Art Fry* las von dieser Erfindung, aber gebrauchen konnte er sie nicht. Ihn beschäftigten Atemmasken. Sonntags dirigierte er nebenbei einen Kirchenchor. Als einer der Sänger einmal wieder seinen Einsatz verpatzte, weil sein Lesezeichen aus dem Gesangbuch gefallen war, hatte Art Fry blitzartig die Idee: Ein selbstklebendes Lesezeichen. Dafür kam ihm der nichtklebende Klebstoff gerade recht, und er begann zu experimentieren. Einzelne Lesezeichen von Hand zu beschichten, war nicht schwierig; wollte man diese Lesezeichen aber vermarkten, dann müßten sie maschinell hergestellt werden.

Eine Phase harter Arbeit begann, die Art Fry mit den Worten „1% Inspiration und 99% Verzweiflung“ beschreibt. Zunächst tüftelte er zu Hause in seinem Keller weiter. Das Ergebnis war eine Maschine, die so groß war, daß man eine Wand durchbrechen mußte, um sie herauszuholen und in sein Labor bei 3M zu transportieren. Dort widmete er sich der Lösung weiterer Detailprobleme, die die Einmaligkeit und Unvergleichbarkeit seines Produktes ausmachen sollten. Das Ergebnis seiner Arbeit ist heute in jedem Büro der Welt zu finden, die Post-it Produkte....“

Praxisbeispiel Intrapreneuring

Zusammenfassung

Die vorgestellten Förderungsmöglichkeiten von Innovationen sind durch gesetzliche, makroökonomische, finanz- und bildungspolitische sowie soziokulturelle Rahmenbedingungen zu ergänzen.

Abschließend macht 3M folgende Empfehlungen zur Entwicklung einer innovativen Unternehmenskultur:

- Schaffen Sie Denkfreizräume für Ihre Mitarbeiter
- Heben Sie Denkverbote auf
- Erlauben Sie Fehler
- Würdigen Sie Innovationsleistungen
- Fördern Sie intensive Kommunikation
- Werden Sie Coach für Innovationen
- Beziehen Sie wichtige Kunden ein
- Innovationen können aus vielen Quellen kommen
- Machen Sie aus Mitarbeitern Mitdenker
- Rechnen Sie mit Innovationshürden

Quelle: Firmenbroschüre „Innovation am Beispiel 3M“

Zusammenfassung

Innovationen in Organisationen werden von vielen Faktoren bestimmt, wobei zwischen individuellen und kontextuellen Einflußgrößen zu unterscheiden ist. Auf organisationaler Ebene sind Rahmenbedingungen wie beispielsweise der Zugang zu Geld-, Zeit-, Arbeits- und Informationsressourcen innovationsförderlich. Dazu ergänzend beeinflussen Umfeldbedingungen wie Gruppenstrukturen, Gruppenprozesse, Unternehmenskultur und das Team-/ Organisationsklima das Ausmaß kreativen Verhaltens in Organisationen. Auf individueller Ebene ist zunächst die Ausprägung der Eigenschaft „Kreativität“ des jeweiligen Individuums zu beachten, dazu ergänzend kann die Quantität und Qualität von kreativem Verhalten durch entsprechende Schulungs- und Trainingstechniken innerhalb des kognitiven Prozesses der Generierung von neuartigen und lösungsfähigen Ideen erhöht werden.

Im Kontext von nachhaltigen Organisationsveränderungen ist von den Mitarbeitern eine ganz besondere Art von Innovation, nämlich die Innovation ihrer eigenen (Arbeits-)Rolle, erforderlich. Da aus ökonomischen Erwägungen heraus die Betriebe zu einer permanenten Verbesserung der Trias Zeit-Kosten-Qualität gezwungen sind, verändern sich die Rollen der Mitarbeiter immer wieder, wobei je nach Management-Konzept die Änderungen kontinuierlich oder diskontinuierlich und eher evolutionär oder revolutionär sind. In diesem Zusammenhang der Kreativitätsförderung und der Verhaltensflexibilisierung wurden beispielhaft das betriebliche Vorschlagswesen und die Nutzung des Qualitätszirkel-Konzepts illustriert.

Schließlich wurde als besondere Spielart von Innovation und kreativem Verhalten das unternehmerische Verhalten diskutiert. Dies geschah auf der Basis einer Beschreibung dessen, was unternehmerisches von managerialem Verhalten unterscheidet, welche Persönlichkeitsmerkmale Unternehmer aufweisen und wie die Vorteile einer Großorganisation mit jenen des Unternehmertums im Rahmen des Intrapreneuring-Konzepts idealtypisch miteinander verknüpft werden können.

Abschließend bleibt hervorzuheben, daß die Förderung von Innovationen aus dem personalwirtschaftlichen Blickwinkel betrachtet wurde. Dieser Blickwinkel deckt die Determinanten und damit die Förderungsmöglichkeiten von Innovationen keineswegs erschöpfend ab, denn selbstverständlich können gesetzliche, makroökonomische, finanz- und bildungspolitische sowie soziokulturelle Rahmenbedingungen innovationsfördernd oder -hemmend sein. Diesbezüglich sei exemplarisch nur auf Steuergesetze (Abschreibungsmodelle, Reglementierungen selbständiger Tätigkeiten), die Verfügbarkeit von Risiko-Kapital an den Kapitalmärkten, die technische Infrastruktur, die Ausbildungsqualität in Tiefe und Breite der Bevölkerung und nicht zuletzt auf die sozio-kulturelle Wertigkeit von unternehmerischem Handeln und Denken verwiesen.

Weiterführende Literatur

- Bollinger, G. & Greif, S. (1983). Innovationsprozesse. Fördernde und hemmende Einflüsse auf kreatives Verhalten. In M. Irle (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie, Bd. 12, 2, Marktpsychologie* (S. 396-482). Göttingen: Hogrefe.
- Krause, R. (1996). *Unternehmensressource Kreativität*. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem.
- Rickards, T., Moger, S.T., Colemont, P. & Tassoul, M. (1992). *Creativity and innovation: Quality breakthroughs*. Delft: TNO.
- West, M.A. & Farr, J.L. (1990). *Innovation and creativity at work*. Chichester: Wiley.
- Wolf, R.A. (1994). Organizational innovation: Review, critique and suggested research directions. *Journal of Management Studies*, 31, 405-431.

Weiterführende Literatur

Literatur

- Ackoff, R. & Vergara, E. (1981). Creativity in problem-solving and planning: A review. *European Journal of Operational Research*, 7, 1-13.
- Anderson, N. & West, M.A. (1996). The Team Climate Inventory: Development of the TCI and its applications in teambuilding for innovativeness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 53-66.
- Antoni, C.H. (1990). *Qualitätszirkel als Modell partizipativer Gruppenarbeit*. Bern: Huber.
- Baldrige, J.V. & Burnham, R.A. (1975). Organizational innovation: Individual, organizational, and environmental impacts. *Administrative Science Quarterly*, 20, 165-176.
- Basadur, M., Green, G.B. & Green, G. (1982). Training in creative problem solving: effects on ideation and problem finding and solving in an industrial research organization. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 30, 41-70.
- Barth, S. (1995). *Existenzgründer in den neuen Bundesländern*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Begley, T.M. & Boyd, D.P. (1987). Psychological characteristics associated with performance in entrepreneurial firms and smaller businesses. *Journal of Business Venturing*, 2, 79-93.
- Bungard, W. & Antoni, C.H. (1993). Gruppenorientierte Interventionstechniken. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie* (S. 377-404). Bern: Huber.
- Burningham, C. & West, M.A. (1995). Individual, climate and group interaction processes as predictors of individual innovation. *Small Group Research*, 26, 106-117.
- Deutsches Institut für Betriebswirtschaft (1995). *BVW-Statistik '95*. Frankfurt: DIB.
- Ekvall, G. (1996). Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 105-123.
- Farr, J.F. & Ford, C.M. (1990). Individual innovation. In M.A. West & J.L. Farr (Eds.), *Innovation and creativity at work* (pp. 63-80). Chichester: Wiley.
- Friedman, M. & Rosenman, R.H. (1974). *Type A behavior and your heart*. Greenwich, CT: Fawcett.
- Gartner, W.B. (1990). What are we talking about when we talk about entrepreneurship? *Journal of Business Venturing*, 5, 15-28.
- Goldsmith, R.E. & Matherly, T.A. (1987). Adaption-innovation and creativity: a replication and extension. *British Journal of Social Psychology*, 26, 79-82.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J.P. (1959). *Personality*. New York: McGraw-Hill.
- Guzzo, R.A. (1996). Fundamental considerations about work groups. In M.A. West (Ed.), *Handbook of work group psychology* (pp. 3-24). Chichester: Wiley.
- Guzzo, R.A. & Shea, G.P. (1992). Group performance and intergroup relations in organizations. In M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial*

Literatur

Fortsetzung Literatur

- and organizational psychology (Vol.3, pp. 269-313). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Hisrich, R.D. (1986). Entrepreneurship and intrapreneurship: Methods for creating new companies that have an impact on the economic renaissance of an area. In R.D. Hisrich (Ed.), *Entrepreneurship, intrapreneurship, and venture capital* (pp. 71-104). Lexington: Heath.
- Hisrich, R.D. (1990). Entrepreneurship/Intrapreneurship. *American Psychologist*, 45, 209-222.
- Howard, J.H., Cunningham, D.A. & Rechnitzer, P.A. (1977). Work patterns associated with Type A behavior: A managerial population. *Human Relations*, 30, 825-836.
- Jackson, S.E. (1996). The consequences of diversity in multidisciplinary work teams. In M.A. West (Ed.), *Handbook of work group psychology* (pp. 53-76). Chichester: Wiley.
- Kennedy, C. (1988). Planning Global Strategies for 3M. *Long Range Planning*, 21, 9-17.
- King, N. (1990). Innovation at work: the research literature. In M.A. West & J.L. Farr (Eds.), *Innovation and creativity at work*. Chichester: Wiley.
- Kirton, M.J. (1976). Adaptors and innovators: A description and measure. *Journal of Applied Psychology*, 60, 622-629.
- Kirton, M.J. (1978). Have adaptors and innovators equal levels of creativity? *Psychological Reports*, 42, 695-698.
- Krause, R. (1996). *Unternehmensressource Kreativität*. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem.
- Liepmann, D., König, F. & Stübig, J. (1995). Innovation und Innovationsmanagement als kreative Konzepte. In C. Marggraf (Hrsg.), *Soziale Kompetenz und Innovation* (S.137-163). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- MacMillan, I.C., Block, Z. & Narashima, P.N. (1986). Corporate venturing: Alternatives, obstacles encountered, and experience effects. *Journal of Business Venturing*, 1, 177-191.
- Marr, R. (1980). Innovation. In E. Grochla (Hrsg.), *Handwörterbuch der Organisation* (2. Aufl., S. 947-959). Stuttgart: Poeschel.
- McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McClelland, D.C. & Winter, D.G. (1969). *Motivating economic achievement*. New York: Free Press.
- McGrath, J.E. (1984). *Groups: Interaction and performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Meißner, W. (1988). Innovationen in Organisationen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 32, 174-183.
- Miner, J.B., Smith, N.R. & Bracker, J.S. (1989). Role of entrepreneurial task motivation in the growth of technology innovative firms. *Journal of Applied Psychology*, 74, 554-560.
- Miner, J.B., Smith, N.R. & Bracker, J.S. (1994). Role of entrepreneurial task motivation in the growth of technologically innovative firms: Interpretations from follow-up data. *Journal of Applied Psychology*, 79, 627-630.
- Minnesota Mining and Manufacturing (3M). (1996). *Innovation am Beispiel 3M*. Neuss: 3M Deutschland GmbH.
- Payne, R.L. (1990). The effectiveness of research teams: A review. In M.A. West & J.L. Farr (Eds.), *Innovation and creativity at work* (pp. 101-122). Chichester: Wiley.
- Peters, T. & Waterman, R.H. (1982). *In Search of Excellence*. New York, NJ: Harper Collins.
- Pinchot, G. (1988). *Intrapreneuring – Mitarbeiter als Unternehmer*. Wiesbaden: Gabler.
- Rickards, T. (1990). *Creativity and problem-solving at work*. Aldershot: Gower Press.
- Röpke, J. (1977). *Die Strategie der Innovation: Eine systemtheoretische Untersuchung der Interaktion von Individuum, Organisation und Markt im Neuerungsprozeß*. Tübingen: Mohr.
- Rogers, E.M. (1983). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.

- Rosenstiel, L. von & Ewald, G. (1979). *Marktpsychologie I und II*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schmid, M. (1987). Intrapreneurship: Ein Konzept für innovatives Verhalten in bürokratischen Unternehmen? *Zeitschrift Führung und Organisation*, 56, 20-26.
- Schreyögg, G. (1989). Unternehmenskultur und Innovation. *Personal*, 41, 370-373.
- Schuler, H., Funke, U., Moser, K. & Donat, M. (1995). *Personalauswahl in Forschung und Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Schumpeter, J.A. (1912). *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung*. Leipzig: Barth.
- Sexton, D.L. & Bowman, N.B. (1985). The entrepreneur: A capable executive and more. *Journal of Business Venturing*, 1, 129-140.
- Staudt, E. & Auffermann, S. (1996). *Der Innovationsprozeß im Unternehmen – Eine erste Analyse des derzeitigen Stands der Forschung*. Institut für Angewandte Innovationsforschung, Heft 151. Bochum: Institut für Angewandte Innovationsforschung.
- Staudt, E., Kreka, F. & Krause, M. (1996). Innovationsmanagement. In O. Franz (Hrsg.), *RKW-Handbuch, Führungstechnik und Organisation*, (Bd. 3, Ab. 2603, S. 3-28). Berlin: E. Schmidt.
- Stevenson, H.H. & Gumpert, D.E. (1985). The heart of entrepreneurship. *Harvard Business Review*, 63, 85-94.
- Stevenson, H.H. & Sahlman, W.A. (1986). Importance of entrepreneurship in economic development. In R.D. Hisrich (Ed.), *Entrepreneurship, intrapreneurship, and venture capital* (pp. 3-26). Heath.
- Thom, N. (1980). *Grundlagen des betrieblichen Innovationsmanagements*. Königstein: Hanstein.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. London: Cape.
- Walz, H. & Barth, C. (1990a). Intrapreneuring – Organisatorische Voraussetzungen des Intrapreneuringskonzepts, Teil I. *Personal*, 42, 358-363.
- Walz, H. & Barth, C. (1990b). Intrapreneuring – Ein Aktivierungskonzept für latentes Innovationspotential in Großunternehmen, Teil II. *Personal*, 42, 412-418.
- West, M.A. & Anderson, N.R. (1996). Innovation in top management teams. *Journal of Applied Psychology*, 81, 680-693.
- West, M.A. & Farr, F.L. (1990). *Innovation and creativity at work: Psychological and organizational strategies*. Chichester: Wiley.

Fortsetzung Literatur

Teil IV:

Führung und Führungsinstrumente

„Führung“, der Titel des ersten der folgenden Kapitel, könnte auch der Oberbegriff für diesen ganzen Buchteil sein. Gleichwohl ist mit Führung im personalpsychologischen Sinn zumeist nur die Interaktion gemeint, die Einflußbeziehung zwischen Organisationsmitgliedern, weniger das Führen durch Strukturen und Entscheidungen – gar nicht zu reden vom übergeordneten Führen eines Unternehmens als Koordination produktiver Faktoren oder gar als Unternehmens-Umwelt-Koordination (Macharzina, 1995), in das die Führung von Mitarbeitern freilich eingebettet ist und von dessen Charakteristika auch die Interaktion der Organisationsmitglieder nicht unabhängig sein kann. Auch bei psychologischer Akzentuierung läßt sich der Führungsbegriff freilich auf einen Bereich ausweiten, der fast dem der Organisationspsychologie gleichkommt, wie bei von Rosenstiel, Regnet und Domsch (1999). Für die Personalpsychologie ist Führung vor allem eine Form der Zusammenarbeit, für die zwar Regeln gelten (die nur manchmal und ausschnittsweise in Form von Führungsgrundsätzen artikuliert werden), für die aber gewöhnlich auch ein großer Gestaltungsspielraum besteht, was ihre konkrete Form abhängig macht von den interagierenden Personen und den spezifischen situativen Gegebenheiten. Dennoch besteht Führung dieser Art nicht nur in freier Interaktion, sondern wird durch eine Reihe von Instrumenten systematisiert und unterstützt. Von diesen Instrumenten werden in den nachfolgenden Kapiteln einige besonders wichtige herausgehoben, namentlich Mitarbeiterbefragungen, Leistungsbeurteilung und Mitarbeitergespräche.

Im ersten Kapitel dieses Teils findet eine genauere Klärung des Führungsbegriffs und seiner Bedeutung unter verschiedenen Perspektiven statt. Danach wird gezeigt, daß diejenigen Aufgabenfelder, die hier als Kern der Personalpsychologie angesprochen wurden, auch im Kontext der Führung zu den wichtigsten Erfolgsdeterminanten gehören: Personalauswahl und Personalentwicklung, in diesem Fall Auswahl und Entwicklung von Führungskräften. Im Anschluß daran werden schwierige Themen erörtert: Führungsforschung und Führungstheorien. So gekonnt beides dargestellt wird, es kann uns nicht verborgen bleiben, daß angesichts der immensen Bedeutung, die dem Thema in der Managementliteratur und in der betrieblichen Praxis zugemessen wird, der Stand der Forschung und der Theoriebildung zu wünschen übrig läßt. Führungslehren waren zu allen Zeiten besonders ideologieabhängig (Neuberger, 1994). Vielleicht ist dies die Ursache dafür, daß ihre Aussagen in stärkerem Maße die Interessen der Beteiligten wiederzugeben scheinen, als es wissenschaftlicher Arbeit gebührt. Dementsprechend ist die Forschungsleistung auf diesem Gebiet weniger kumulativ als in anderen Feldern; stattdessen pendeln die Präferenzen zwischen situationistischer und personalistischer Sichtweise, die gleichen Konzepte tauchen immer wieder in geringer Abwandlung unter neuen Namen auf, und viele Führungsforscher sind sich nicht zu schade, die schillernden Begriffe der Beraterszene aufzunehmen und nachträglich mit akademischem Bemühen anzureichern. Relativ solide, wenngleich wenig innovativ, scheinen demgegenüber sozialpsychologische Versuche, zu verstehen, was vor sich geht, wenn Menschen einander mittels Verhalten, Status oder Symbolen beeinflussen. Am Abschluß des Kapitels werden Empfehlungen gegeben, die weiterhelfen könnten.

Die klarste Zielrichtung solchen Bemühens ist die der *Motivation zur Leistung* – bzw. der „Motivierung“, wie wir Kapitel 13 genannt haben, um diese Intention der Bewegung anderer vom eigenen Anregungszustand zu unterscheiden. Die gewählte Untergliederung in Anlehnung an Heckhausen (1989) und Gollwitzer (1996) in prädeziionale, präaktionale, aktionale und postaktionale Handlungsphasen gibt Gelegenheit, den Prozeß des Motivierens theoretisch so zu beleuchten, daß sowohl weitere Forschungsbemühun-

Kapitel 12

Kapitel 13

gen angeregt als auch nützliche praktische Hinweise abgeleitet werden können. Auch mag diese direkte Behandlung der Frage, wie Mitarbeiter motiviert werden können, zur Überlegung anregen, ob nicht besser die Arbeitstätigkeit als solche diese Funktion übernehmen solle. Ist, anthropologisch gesehen, Motivierung etwas Wünschenswertes? Brauchen wir immer jemanden, der uns anspornt? Oder machen wir uns hier ebenso etwas vor wie in unserem Konsumverhalten, wo wir gerne dem Glauben nachhängen, ohnehin nur das zu kaufen, was wir brauchen, während wir in unserem Kaufen wie Brauchen am Tropf der Werbung hängen, ob wir ihrer nun überdrüssig sind oder nicht. Ebenso sollte uns zu denken geben, daß wir uns auch im Kontext der Motivierung aufzeigen lassen müssen, ungeachtet unserer Wertschätzung der Partizipation, daß Zielsetzung sich nicht als weniger wirksam herausgestellt hat als Zielvereinbarung. Akzeptabel sollte uns der Anstoß von außen noch am ehesten dort erscheinen, wo er als Motivierung zur Selbstmotivation auftritt, als Hilfe zur Selbsthilfe – als Unterstützung, Leistung zu erbringen, die wir als Eigenleistung (Lenk, 1991) empfinden können, die Leistungszufriedenheit (Schuler, 1991) zur Folge hat, also Zufriedenheit mit uns selbst.

Kapitel 14

Partizipation wird bei der *Mitarbeiterbefragung* besonders groß geschrieben, dem Thema von Kapitel 14. Die alten Listen zur Erfassung des Betriebsklimas sind einem ganzheitlichen, ausholenden Ansatz gewichen. Leistung und Zufriedenheit ist auch hier die Zielsetzung (wenn es auch eher die external bedingte Arbeitszufriedenheit ist als die Leistungszufriedenheit), Theorien der Leistung und der Zufriedenheit werden zum Bezugspunkt genommen. Die Aktion ist jetzt größer dimensioniert, aus dem Ausfüllen eines Fragebogens ist ein Event geworden. Dementsprechend sind auch die Konsequenzen umfangreicher geworden, aus der vormaligen Befragung ist eine großangelegte Organisationsentwicklung entstanden. Wer eine Mitarbeiterbefragung nach diesem Verständnis durchführt, muß wissen, daß er eine Herausforderung annimmt, die „selbst im einfachsten Fall recht komplexe Projekte“ gebiert. Was vor Jahren fast schon Routine schien, ist (wieder) zu einem anspruchsvollen Aufgabengebiet für Personalpsychologen geworden.

Kapitel 15

Für die Leistungsbeurteilung gilt ähnliches wie für die Motivierung: Die meisten von uns würden wünschen, sie wären nicht auf die Trias Zielsetzung – Beurteilung – Feedback angewiesen, um sich anzustrengen. Gleichwohl ist diese kombinierte Intervention wirksam: Gemäß der Metaanalyse von Guzzo, Jette und Katzell (1985) kann man die kombinierte Effektstärke auf etwa 0.5 schätzen, das heißt also Verbesserung um eine halbe Standardabweichung der durchschnittlichen Leistung. Zusätzlich ist für die meisten von uns unstrittig, daß wir uns besser fühlen, wenn wir etwas zuwege gebracht haben (Schneider, 1978).

Wie bei den meisten Instrumenten, hängt die Wirkung auch der *Leistungsbeurteilung* von der Qualität der Instrumente und ihrer Anwendung ab. In den achtziger Jahren wurde von einigen Autoren behauptet, die Art der Leistungsskalierung sei unerheblich und es komme in Wahrheit nur auf die Form der Implementation im Unternehmen und der Gesprächsführung mit den Beurteilten an. Hier wurde das Kind mit dem Bade ausgeschüttet. Freilich ist zu begrüßen, daß diesen Aspekten heute mehr Aufmerksamkeit als früher geschenkt wird. Dessen ungeachtet unterscheiden sich die Beurteilungsverfahren in ihrer psychometrischen Qualität, in ihren Anwendungsmöglichkeiten und in ihren Wirkungen auf die Beurteilten; die Geringschätzung dieser Funktions- und Qualitätsunterschiede könnte dazu beigetragen haben, daß kreative Neuentwicklungen in den letzten beiden Jahrzehnten praktisch ausgeblieben sind und daß sich die Praxis legitimiert fühlt, ungeprüfte oder gar nachweislich ungeeignete Methoden einzusetzen.

Die Leistungsbeurteilung gibt uns auch ein kurioses Beispiel für die Wirkung der Rhetorik auf die Akzeptanz von Verfahrensweisen. Seit langen Jahren wird in der Fachliteratur diskutiert, welche Vorteile (und auch welche Probleme) zu erwarten sind, wenn die konventionelle Beurteilung von Mitarbeitern durch ihre Vorgesetzten durch andere Beurteilungsrichtungen bzw. -quellen ergänzt wird, also durch Selbstbeurteilung, Kollegenbeurteilung

sowie die Einschätzung des Verhaltens von Vorgesetzten durch ihre Mitarbeiter (zur Literatur vgl. Kapitel 15). Diese Hinweise wurden weitgehend ignoriert oder abgelehnt. Vor einigen Jahren ist nun für die Nutzung mehrerer Urteilsquellen die Bezeichnung *360°-Beurteilung* aufgetaucht. Und siehe da: Dieser eingängige Terminus hat dem Vorschlag Tür und Tor geöffnet, die Vorbehalte sind fast gänzlich verschwunden, und die Unternehmen wetteifern um die eilige Einführung solcher Mehrquellenbeurteilungen. Leider finden auch in diesem Fall methodische Probleme wenig Beachtung – ganz zu schweigen von der Prüfung der Frage, inwieweit die zusätzlichen Urteilsquellen der ersten Beurteilung substantielle Information hinzufügen.

Frägt man nach den wichtigsten Führungsinstrumenten, so wird manches genannt werden, nur selten aber das Gespräch. Wenn es aber richtig ist, daß die Kommunikation die wichtigste Komponente der Beziehung zwischen Menschen ist, so müßte dem *Mitarbeitergespräch* auch große Bedeutung für die Führung zugesprochen werden. Allen Mitarbeitergesprächen, dem Gegenstand von Kapitel 16, sind einige Ablauf- und Strukturprinzipien gemeinsam. Darüber hinaus unterscheiden sie sich aber durch Vorgehensweisen, die in Zusammenhang mit ihrem spezifischen Zweck stehen und von deren Einhaltung ihr Gelingen abhängt. Die referierten Kommunikationstheorien können uns die Augen dafür öffnen, daß ein Mitarbeitergespräch nicht nur ein Sachgespräch ist; daß es zwar möglich ist, sich auf eine Sache zu konzentrieren, daß aber auch unsere Interessen und Wünsche, Fähigkeiten, Gewohnheiten und Befürchtungen eine Rolle dabei spielen, wie wir miteinander interagieren. Leider ist auch das Thema Mitarbeitergespräch ein Beispiel für Theorien, die sich weitergehende Geltung anmaßen, als sie durch solide Prüfung belegen können. Die unmittelbare Plausibilität dieser Kommunikationstheorien täuscht wohl darüber hinweg, daß sie ebenso kritischer empirischer Untersuchung bedürfen wie andere wissenschaftliche Aussagen (zumindest soweit sie Kausalaussagen machen und daraus Handlungsdirektiven ableiten). Hier ist noch viel Forschungsarbeit zu leisten, die Respektlosigkeit gegenüber der Alltagsevidenz voraussetzt. Daß andererseits diese Kommunikationstheorien so viel Anklang in der Praxis finden, sorgt für nachhaltige Beschäftigungsmöglichkeiten der Personalpsychologen.

Kapitel 16

Literatur

- Gollwitzer, P.M. (1996). Das Rubikonmodell der Handlungsphasen. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung. Enzyklopädie der Psychologie C/IV/4* (S. 531-582). Göttingen: Hogrefe.
- Guzzo, R.A., Jette, R.D. & Katzell, R.A. (1985). The effects of psychologically based intervention programs on worker productivity: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 38, 275-292.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Lenk, H. (1991). Eigenleistung in Beruf und Gesellschaft. In H. Schuler (Hrsg.), *Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung* (S. 1-10). Stuttgart: Hogrefe/Verlag für Angewandte Psychologie.
- Macharzina, K. (1995). *Unternehmensführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Neuberger, O. (1994). *Führen und geführt werden* (4. Aufl.). Stuttgart: Enke.
- Rosenstiel, L.v., Regnet, E. & Domsch, M. (1999). *Führung von Mitarbeitern* (4. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Schneider, W. (1978). *Glück – was ist das?* München: Piper.
- Schuler, H. (1991). Der Funktionskreis ‚Leistungsförderung‘ – eine Skizze. In H. Schuler (Hrsg.), *Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung* (S. 171-189). Stuttgart: Hogrefe/Verlag für Angewandte Psychologie.

Literatur

12 Führung

von Lutz von Rosenstiel

Inhaltsübersicht

1 Führung: zur begrifflichen Klärung	318
1.1 Führung: ein interdisziplinärer Forschungsgegenstand	318
1.2 Führung in Organisationen der Wirtschaft und Verwaltung	319
1.3 Die organisationspsychologische Perspektive	319
2 Führungserfolg als abhängige Variable	320
2.1 Auswahl von Führungskräften	321
2.2 Personalentwicklung bei Führungskräften	321
3 Normative und deskriptive Forschungstraditionen	322
3.1 Funktionen des Management	322
3.2 Führungshandeln	324
3.3 Wertung	326
4 Ein Rahmenmodell personaler Führung	327
4.1 „Führungseigenschaften“	328
4.2 Führungsverhalten	330
4.2.1 Führungsstil	331
4.2.2 Dimensionen des Führungsverhaltens	331
4.2.3 Führung als Rollenverhalten in Dyaden	333
4.2.4 Weg-Ziel-Theorien der Führung	333
4.2.5 Führung als Verhaltensmodifikation der Geführten	334
4.2.6 Führung als Transaktion	334
4.2.7 Führung als Transformation	334
4.3 Die Situation	335
4.4 Führungserfolg	337
5 Konsequenzen für die Praxis	339
6 Entwicklungstendenzen	340
Zusammenfassung	341
Weiterführende Literatur	342
Literatur	342

Führung ist ein traditionsreiches Forschungsgebiet.

Der Begriff der Führung ist weit. Führungsphänomene können aus der Sicht sehr unterschiedlicher Wissenschaften behandelt werden und eignen sich daher für die interdisziplinäre Forschung.

Führung ist eines der traditionsreichsten Forschungsgebiete der Organisationspsychologie (Stogdill, 1974). Organisationspsychologen in der Praxis beschäftigen sich zu einem erheblichen Anteil ihrer Arbeitszeit mit der Auswahl künftiger Führungskräfte und der Entwicklung ihres Führungsverhaltens. Nachfolgend wird der Versuch unternommen, den Begriff der Führung aus verschiedenen Perspektiven zu skizzieren, um ihn sodann in jenem Ausschnitt zu definieren, der für die organisationspsychologische Forschung und Praxis besonders relevant ist. Danach wird ein Rahmenmodell personaler Führung in Organisationen vorgestellt, der Forschungsstand zu den Bestandteilen dieses Modells referiert und schließlich auf Handlungsmöglichkeiten in Organisationen verwiesen, die zu einer Optimierung des Führungserfolgs beitragen können.

1 Führung: zur begrifflichen Klärung

Wer in den Selbstverständlichkeiten der betrieblichen Personalarbeit befangen ist, wird bei der Nennung des Wortes Führung an das Handeln von betrieblichen Vorgesetzten denken, die sich bemühen, die Arbeit der ihnen unterstellten Personen zielgerichtet zu aktivieren, zu steuern und zu kontrollieren. Tatsächlich aber ist der Begriff der Führung so weit, daß er sich für eine interdisziplinär-vergleichende Analyse eignet und selbst als Einflußnahme in Organisationen ganz verschiedene Aspekte aufweist.

1.1 Führung: ein interdisziplinärer Forschungsgegenstand

In nahezu allen Definitionen von Führung wird diese als Machtausübung oder Einfluß innerhalb sozialer Aggregate verstanden. Damit aber wird Führung zu einem sehr vielschichtigen Konzept, dem man umfassend nur durch interdisziplinäre Forschung gerecht werden kann. In einem weit verstandenen Sinne läßt sich Führung überall dort festmachen und thematisieren, wo es um sozial organisiertes Leben geht. Entsprechend haben sich jenseits der Wissenschaften vom Menschen auch Biologie und Ethologie seit den bahnbrechenden Arbeiten von Schjelderup-Ebbe (1922) zur „Hackordnung“ im Hühnerhof eingehend mit Führungs- oder führungsähnlichem Verhalten bei sozial lebenden Wirbeltieren befaßt (Goodall & van Lawick, 1986; Bischof, 1989; Kummer, 1992; Eibl-Eibesfeldt, 1995). Aber auch Wissenschaften vom Menschen, die nicht – wie die Psychologie – menschliches Erleben und Verhalten zum zentralen Gegenstand ihrer Forschung machen, haben Führung thematisiert, wie etwa der Philosoph Platon in seiner „Politeia“ oder Machiavelli in seiner berühmt-berüchtigten Schrift „Il Principe“ von 1513. Neben Philosophen und Politologen haben sich auch Juristen, Rechtsphilosophen und insbesondere Soziologen mit Fragen der Führung und deren Legitimation auseinandergesetzt. Selbstverständlich konnten auch Betriebswirte die Führung in Organisationen zu einem theoretisch und empirisch zentralen Forschungsfeld ihres Faches machen (Kieser, Reber & Wunderer, 1995). Dabei lassen sich gerade die hier erarbeiteten Ergebnisse von jenen der Sozial- oder Organisationspsychologen, aber auch der Industriosozologen, methodisch und inhaltlich häufig nicht unterscheiden. Aber auch andere Wissenschaften, die sich konzeptionell oder erfahrungsbasiert mit menschlichem Verhalten auseinandersetzen, thematisieren – häufig mit erheblichem Gewicht, allerdings mit anderer Akzentsetzung – Führungsphänomene. Dies gilt etwa für die Geschichtswissenschaft, die Volkswirtschaftslehre oder die Kommunikationswissenschaft; selbst in der Theologie findet man relevante Hinweise. Hier kann eine vergleichende Analyse nicht erfolgen. Eine Beschränkung auf die verhaltenswissenschaftliche Perspektive einer bestimmten Form von Führung, der Führung in Organisationen, ist erforderlich.

1.2 Führung in Organisationen der Wirtschaft und Verwaltung

Betrachtet man die Organisation als ein ihrer Umwelt gegenüber offenes System, das zeitlich überdauernd existiert, spezifische Ziele verfolgt, sich aus Individuen bzw. Gruppen zusammensetzt, also ein soziales Gebilde ist, das eine bestimmte Struktur aufweist, die meist durch Arbeitsteilung und eine Hierarchie von Verantwortung gekennzeichnet ist (Gebert, 1978), so stellt sich die Frage nach der Koordination der arbeitsteiligen Aktivitäten. Es gilt die in Organisationen tätigen Personen oder sozialen Einheiten auf das Zielsystem der Gesamtorganisation hin auszurichten. Dabei lassen sich bei grober Klassifikation drei verschiedene Ebenen voneinander abheben.

Zunächst sei die Führung des gesamten Systems genannt. Hier geht es in den Analysen kaum um das Verhalten einzelner Personen in ihren Rollen als Führende oder Geführte, sondern um die Prinzipien der Unternehmensführung. Dimensionen der indirekten Steuerung werden untersucht, wie z. B. die Systeme, die Struktur, die Kultur, die Strategie, aber auch Grundsätze der kollektiven Interessenvertretung oder der jeweiligen Betriebsverfassung (Bartölke & Jorzik, 1995; Kirsch, 1997). Um diese in der betrieblichen Führungslehre zentralen Themen soll es hier nicht gehen, sondern um Führung einzelner Menschen in Organisationen. Diese wird jedoch bereits dann thematisiert, wenn man sich mit sog. Führungssubstituten (Kerr & Jermier, 1978; Weinert, 1989; Türk, 1995) auseinandersetzt. Dabei handelt es sich letztlich um die Analyse indirekter Führung. Die Quellen des sozialen Einflusses haben sich von einer bestimmten Person oder Personengruppe – etwa dem Unternehmer, dem Vorstand, dem Abteilungsleiter – abgelöst und sind zur Struktur – etwa zu Papier und Technik – geworden. In diesem Sinne lassen sich eine Stellenbeschreibung für einen Sachbearbeiter, ein Softwareprogramm im PC einer Sekretärin oder ein Fließband für einen gewerblichen Industriearbeiter als Führungssubstitute interpretieren; sie „sagen“ dem Arbeitenden recht präzise, was er wie wann zu tun hat. Der gleiche Gedanke liegt dem vielbesprochenen bürokratischen Organisationsmodell von Weber (1921) zugrunde. Innerhalb der bürokratischen Organisation ist vom Anspruch her alles – selbst der Ausnahmefall – so präzise und detailliert geregelt, daß personale Führung, also direkter Einfluß durch Menschen, nicht mehr erforderlich ist. Der Vorgesetzte wird damit letztendlich zum Lückenbüsser der Organisation. Die Grenzen dieser Form der Einflußnahme zur direkten personalen Führung sind vielfach jedoch fließend, da sich einzelne Vorgesetzte in ihrer Führungsrolle der indirekten im Unternehmen bestehenden Führungsmittel bedienen, etwa der Anreiz- und Sanktionssysteme, der Führungsgrundsätze, Organigramme, Stellenbeschreibungen etc.

Organisationen sind u.a. durch eine Hierarchie von Verantwortung gekennzeichnet.

Führung – verstanden als zielorientierte Einflußnahme auf Menschen – wird in Organisationen durch Strukturen (Führungssubstitute) und Personen (Vorgesetzte) ausgeübt.

1.3 Die organisationspsychologische Perspektive

Das zentrale Feld organisationspsychologischer Führungsforschung und -praxis ist die personale Führung, die dritte der eben skizzierten Ebenen des organisationsnahen Führungskonzepts. Diese läßt sich als eine unmittelbare, absichtliche und zielbezogene Einflußnahme von bestimmten Personen – in der Regel Vorgesetzte – auf andere Personen – in der Regel Untergebene – in Organisationen mit Hilfe der Kommunikationsmittel verstehen (Baumgarten, 1977; Neuberger, 1995b; v. Rosenstiel, Molt & Rüttinger, 1995). Dieser Begriff soll nun differenziert werden.

Soziale Einflußprozesse werden in den Verhaltenswissenschaften nicht nur in der Organisationspsychologie untersucht, sondern auch in vielen anderen Sozialwissenschaften, die die Interaktion zwischen Menschen aus jeweils unterschiedlicher Perspektive analysieren. Als eine Schwierigkeit vergleichender Analysen stellt sich heraus, daß dieser Einfluß nun keineswegs in allen Disziplinen als Führung bezeichnet wird, sondern gelegentlich als Macht, Kommunikation, Sozialisation, Erziehung usw. (Irle, 1975). Sucht

Personale Führung läßt sich als unmittelbare, absichtliche und zielbezogene Einflußnahme von bestimmten Personen (Vorgesetzte) auf andere (Untergebene) mit Hilfe der Kommunikationsmittel bestimmen.

Psychologisch betrachtet ist Führung ein Gruppenphänomen, bei dem durch wechselseitige Kommunikation Ziele erreicht werden sollen.

Angewandte Forschung greift Fragestellungen auf, die aus Anwendungsfeldern stammen.

Führungstheorien, die in der Angewandten Wissenschaft entwickelt wurden, nennen meist die Bedingungen des Führungserfolgs.

man trotz der unterschiedlichen Wortverwendungen nach Gemeinsamkeiten dieser Forschungen, so lassen sich mit Weinert (1989, S. 555) drei Punkte nennen:

„1) Führung ist ein Gruppenphänomen (das die Interaktion zwischen zwei oder mehreren Personen einschließt);

2) Führung ist intentionale soziale Einflußnahme (wobei es wiederum Differenzen darüber gibt, wer in einer Gruppe auf wen Einfluß ausübt und wie dieser ausgeübt wird, u.a.m.);

3) Führung zielt darauf ab, durch Kommunikationsprozesse Ziele zu erreichen.“

Spezifisch in der Organisationsforschung und damit auch in der Organisationspsychologie wird von einer starken Asymmetrie dieser sozialen Einflußnahme ausgegangen. Obwohl es gelegentlich Hinweise auf Führung durch die Kollegen (laterale Führung; Wunderer, 1995b) oder auf Führung durch die Geführten (Wunderer, 1995a) gibt, gilt in nahezu allen organisationswissenschaftlichen Theorien, empirischen Untersuchungen und daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen, daß als Beeinflussender ein ernannter oder gewählter Vorgesetzter gilt, als Beeinflußter dagegen ein diesem Unterstellter (Neuberger, 1995b).

2 Führungserfolg als abhängige Variable

Angewandte Forschung zeichnet sich dadurch aus, daß sie Fragestellungen aus Anwendungsfeldern aufgreift und diese mit ähnlichen Methoden untersucht, wie sie in der Grundlagenforschung üblich sind. Kriterien des Erfolgs dieser Forschung sind somit nicht nur der „Wahrheit“, sondern auch der „Nützlichkeit“ (Klages, 1967; Irle, 1975; Herrmann, 1979; Gebert & v. Rosenstiel, 1996) verpflichtet. Gegenstand der Forschung ist dabei in der Angewandten Sozialwissenschaft jeweils nicht allein die handelnde Person oder Personengruppe, sondern der konkrete Kontext, in den sich die handelnden Personen begeben und aus dem die Fragestellung stammt. Damit wird der Gegenstandsbereich notwendigerweise komplex und interdisziplinär, da jeweils Person- und Situationsvariablen explizit thematisiert werden müssen. Die organisationspsychologische Führungsforschung z. B. berücksichtigt jeweils personale Merkmale – also z. B. überdauernde Persönlichkeitseigenschaften und Verhaltensweisen der Person – und Situationsbedingungen – etwa die Struktur und die Größe der Abteilung, die Art der Aufgaben oder das kulturelle Umfeld.

Da nun angewandte Forschung kaum interessenneutral sein kann, sondern im Streben nach Nützlichkeit meist einer Partei eher dient als der anderen, muß gefragt werden, welche Akzentuierung in der organisationswissenschaftlichen Führungsforschung vorherrscht. Diese berücksichtigt nun eindeutig den Interessenschwerpunkt der Organisation, meist konkret jenen von Unternehmen der Wirtschaft. Es wird kaum danach gefragt, unter welchen Bedingungen welche Formen von Führung entstehen, sondern meist danach – und dies ist die Sichtweise der Organisation –, welche personalen und situationalen Variablen den Führungserfolg determinieren.

Dabei bereitet es grundsätzlich einige Schwierigkeiten, den Führungserfolg zu definieren oder gar operational zu bestimmen (Neuberger, 1976; 1995b), da dies letztlich eine implizite oder explizite Wertsetzung und damit eine politische Entscheidung durch das Unternehmen ist und es – orientieren wir uns an Münsterberg (1912) – den „wirtschaftstechnischen Psychologen“ nichts angehe, welches Ziel das bessere sei. Auf die damit zusammenhängenden Probleme soll noch eingegangen werden (4.3), doch sei schon jetzt der Hinweis erlaubt, daß die explizit genannten Kriterien des Führungserfolgs häufig jenen nicht entsprechen, die dann zu positiven Konsequenzen für den einzelnen führen, wie Aufstieg, Gehaltserhöhung oder vermehrtem Ansehen im Unternehmen (Luthans, Hodgetts & Rosenkrantz, 1988).

Wie auch immer im Unternehmen der Führungserfolg definiert wird – die aus der Praxis kommende Frage an den anwendungsorientierten Forscher oder an den Berater lautet meist, was man tun könne, um diesen Erfolg zu stabilisieren oder zu steigern. Die Psychologie kennt auf diese Frage meist zwei Antworten:

- Die richtige Person auswählen oder
 - die einschlägigen Kompetenzen der Person entwickeln,
- wobei selbstverständlich eine Kombination beider Strategien denkbar ist, nämlich z. B. die, jene Personen („Potentials“) auszuwählen, die für die Förderung geeignet erscheinen.

Der grundsätzlich ebenfalls denkbare Weg, die Situation so zu gestalten, daß dadurch der Führungserfolg eher wahrscheinlich wird, wird demgegenüber in der Psychologie nur selten thematisiert, obwohl er in der praxeologisch ausgerichteten soziologischen und betriebswirtschaftlichen Literatur häufig genannt wird.

2.1 Auswahl von Führungskräften

Es entspricht tradierten Denkmustern, den Erfolg von Führung – etwa von Religionsgründern, Königen, Kanzlern oder Vorstandsvorsitzenden – ihrer „Persönlichkeit“ zu attribuieren. So finden wir in diesem Sinne in der Geschichtsschreibung differenzierte persönlichkeitspsychologische Überlegungen dazu, was z. B. Cäsar oder Wallenstein so erfolgreich machte. Diesen Denkansatz gibt es auch in der wissenschaftlichen Psychologie. Die Schritte der einschlägigen Forschungsprogramme sehen meist wie folgt aus:

- a) Suche überdauernde Persönlichkeitsmerkmale, die gehäuft bei erfolgreich Führenden anzutreffen sind!
- b) Entwickle Verfahren zur Messung dieser Persönlichkeitseigenschaften!
- c) Suche unter Bewerbern mit den neu entwickelten Meßverfahren jene aus, die über die gewünschten (Führungs-)Eigenschaften verfügen!

Die praktische Bedeutung dieses Ansatzes ist offensichtlich; sie führte schon früh zur Eignungsauslese künftiger Führungskräfte (Sarges, 1995), wurde zunehmend weiterentwickelt und findet ihren Ausdruck – wenn auch in relativierter Form – in modernen Selektionsverfahren wie biographischen Inventaren, multimodalen Interviews oder dem Assessment Center (Schuler, 1987; 1996; vgl. Kapitel 6 und 7). Die praktische Bedeutung derartiger Ansätze hängt freilich nicht nur vom Stand der wissenschaftlichen Entwicklung ab, sondern auch von einer Vielzahl außerwissenschaftlicher Kriterien, so u. a. von der impliziten Theorie vieler Entscheider, daß es auf die „Persönlichkeit“ ankomme, aber auch von der Lage auf dem Arbeitsmarktes. Wenn sich viele Personen auf eine vakante Position bewerben, wird der Ruf nach Selektionsverfahren laut; wenn es dagegen Mühe bereitet, Bewerber für vakante Stellen zu finden, wird man eher nach Verfahren Ausschau halten, die der Entwicklung führungsrelevanter Kompetenzen dienen.

2.2 Personalentwicklung bei Führungskräften

Führungskräfte der Wirtschaft und Verwaltung sind in Deutschland zunehmend Absolventen der Universitäten, Technischen Hochschulen und Fachhochschulen mit einem ingenieurwissenschaftlichen, wirtschaftswissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen oder juristischen Abschluß (Witte, Kallmann & Sachs, 1981; Kirsch, 1995; v. Rosenstiel, Nerdinger & Spieß, 1998). Sie haben in aller Regel aktuelles fachliches Wissen erworben, sind aber nicht systematisch darauf vorbereitet worden, mit Hilfe ihrer kommunikativen Kompetenzen andere Personen zielgerichtet zu beeinflussen (Comelli & v. Rosenstiel, 1995). Entsprechend haben die Organisationen – meist nicht unterstützt durch fachpsychologische Kompetenz, doch gelegentlich direkt oder indirekt darauf zurückgreifend – Verfahren der gezielten Förde-

Führungserfolg läßt sich durch die Auswahl geeigneter Personen, die Entwicklung adäquaten Führungsverhaltens und die Gestaltung der Führungssituation herbeiführen.

Laien vermuten häufig, daß Führungserfolg ausschließlich von Persönlichkeitseigenschaften des Führenden abhängt.

Es hängt auch von der Arbeitsmarktlage ab, ob künftige Führungskräfte eher ausgewählt oder entwickelt werden.

Führungstrainings sollten anforderungsbezogen konzipiert werden.

Es wird in der Forschung nur selten danach gefragt, wie der Transfer des Gelernten in die Praxis gesichert werden kann.

Führungsforschung orientiert sich zum Teil an normativen Modellen, zum Teil an empirischer Erfassung dessen, was Führungskräfte tun.

rung erwünscht erscheinender Persönlichkeitszüge oder Verhaltensweisen entwickelt (Kirsch, 1995; Sonntag, 1999). Mit Hilfe solcher Vorgehensweisen werden – z. B. in der Traineezeit, vor der Übernahme einer ersten Führungsposition, bei einem Tätigkeits- oder Organisationswechsel, insbesondere auch vor dem Auslandseinsatz – (künftige) Führungskräfte dazu qualifiziert, den sich ändernden Aufgaben gewachsen zu bleiben (Erhaltungsqualifikation) oder die künftigen neuen Anforderungen mit höherer Wahrscheinlichkeit zu bewältigen. Die praxisorientierte Forschungsstrategie sieht dabei meist wie folgt aus:

- a) Erkenne die Anforderungen der „künftigen“ Position!
- b) Ermittle die Kompetenzen und Kompetenzdefizite der für die Position vorgesehenen Personen!
- c) Entwickle Verfahren, die geeignet erscheinen, bei der Person die gewünschten Kompetenzen aufzubauen!
- d) Entwickle die vorgesehene Person entsprechend!

Derartige Ansätze spielen heute in der Praxis eine erhebliche Rolle; es gibt kaum ein Arbeitsgebiet, in das Wirtschaftspädagogen, Industriosozioologen oder Organisationspsychologen soviel Zeit investieren, wie in die Entwicklung von Führungskräften – z. B. im Rahmen von Führungsseminaren oder Trainings zum Führungsverhalten. Allerdings wird bei derartigen Aktivitäten in der Praxis auch deutlich, daß sie nur bedingt den wissenschaftlichen Anforderungen entsprechen (Neudecker, 1987; Fisch & Fiala, 1984). So wird nur äußerst selten oder wenig präzise danach gefragt, welchen Anforderungen denn künftig genügt werden soll oder was getan werden könnte, damit der Transfer des Gelernten in die Praxis gelingt.

3 Normative und deskriptive Forschungstraditionen

In der wissenschaftlichen Literatur zur personalen Führung finden sich unterschiedliche Ansätze, die man nach verschiedenen Gesichtspunkten klassifizieren kann. Hier wird als Aspekt herausgehoben, ob das Führungsverhalten aufgrund spezifischer theoretischer Vorannahmen normativ als Soll-Modell dargestellt oder ob es auf der Grundlage empirischer Forschung im Sinne einer Deskription erfaßt, erklärt und prognostiziert wird. Die Frage stellt sich dann, ob und wie das diagnostizierte Führungsverhalten in ein normativ gefordertes überführt werden kann.

3.1 Funktionen des Management

Normative Ansätze der Führung haben in der Wissenschaft und in der Praxis erhebliche Beachtung gefunden. Sie spielen überall dort eine große Rolle, wo über Managementfunktionen nachgedacht wird (Fayol, 1929; Albach & Gabelin, 1977; Staehle, 1999). Die meisten dieser normativen Ansätze gehen implizit oder explizit von einem spezifischen Organisationskonzept aus. Innerhalb dieses Konzepts soll die Steuerung der Aktivitäten auf ein Ziel hin und die Koordination des arbeitsteiligen Tuns durch Führung erfolgen. Daraus lassen sich nun wiederum ganz bestimmte Funktionen ableiten, die von letztlich austauschbaren Rollenträgern wahrzunehmen sind. Führung ist in einem solchen Verständnis entpersonalisiert (Türk, 1995).

Schon Taylor (1911) empfahl in seinem Konzept der „wissenschaftlichen Betriebsführung“ derartige Führungsstrukturen. Durch konsequente Arbeitsteilung in horizontaler und vertikaler Hinsicht wurde der Stelleninhaber in der Arbeitsausführung auf wenige maximal geübte Tätigkeiten reduziert, für deren Planung und Kontrolle nicht er, sondern mehrere Vorgesetzte verantwortlich waren, die ihrerseits spezialisiert auf bestimmte Funktionen sein

sollten. Dies hatte zur Konsequenz, daß die ausführenden Personen, soweit sie mehr als einer Tätigkeit nachgingen, auch mehrere „Funktionsmeister“ über sich hatten.

Zwar hat das von Taylor propagierte System der Arbeitsteilung über Jahrzehnte die Praxis der Arbeit in Organisationen geprägt, doch konnte sich sein Gedanke der Teilung von Führung nur in wenigen Branchen durchsetzen. Er läßt sich allerdings heute durchaus in Ansätzen dort finden, wo – z. B. im Einzelhandel eines Warenhauskonzerns – vor Ort ein Disziplinarvorgesetzter den Arbeitnehmer führt, dieser jedoch in fachlichen Fragen einem spezialisierten Fachvorgesetzten, der sich meist in der Zentrale befindet, untersteht. Das Konzept der Mehrfachunterstellung findet sich auch dort, wo als Koordinationsprinzip die Matrixorganisation gewählt wurde (Kolodny, 1995), die es häufig mit sich bringt, daß ein Untergebener einerseits einem funktionalen Vorgesetzten, andererseits aber einem Produkt- bzw. Projektvorgesetzten untersteht, wobei die Koordination dieser Vorgesetzten wiederum durch eine hierarchisch darüber stehende Führungskraft sichergestellt wird. Die Aufgaben, die der funktionale Vorgesetzte, der Produkt- bzw. Projektvorgesetzte und die leitende Führungskraft wahrzunehmen haben, lassen sich nun aus dem Konzept der Matrixorganisation ableiten.

Sehr viel einflußreicher als Taylor war Fayol (1929) mit seinen allgemeinen Verwaltungsprinzipien für die Ableitung von Managementfunktionen. Er forderte die Einheit der Führung und damit die Klarheit des Unterstellungsverhältnisses, so daß jedem Vorgesetzten mit Blick auf die ihm Unterstellten bestimmte notwendige Managementfunktionen zuwachsen. Als typische derartige Führungsaufgaben werden häufig Planung, Innovation, Zielsetzung, Entscheidung, Organisation, Information, Motivation, Steuerung der Realisation und Kontrolle genannt (Staehle, 1999; vgl. auch Abbildung 1).

Diese Aufgaben lassen sich aus dem Organisationskonzept, das letztlich als eine unpersönliche Form der Handlungssteuerung zu verstehen ist, ableiten. Ergänzt wird diese Handlungssteuerung innerhalb des Systems durch

Taylor empfahl Arbeitsteilung auch bei der Führung, so daß ausführende Personen, falls sie mehrere Tätigkeiten ausübten, auch mehrere „Funktionsmeister“ über sich hatten.

Fayol forderte die „Einheit der Führung“.

Die vielbeschriebenen Managementfunktionen wie z. B. Planen, Entscheiden, Kontrollieren wurden nicht aus der Beobachtung des Führungsverhaltens empirisch erschlossen, sondern normativ konzipiert.



Abbildung 1:
Das SIB-Führungsmodell

Managementmodelle lassen offen, ob und inwieweit das Führungsverhalten in der Praxis ihnen entspricht.

Eine weitverbreitete Metapher der Organisation ist die der Maschine.

Die „work activity“-Forschung sucht das Arbeitsverhalten von Führungskräften empirisch detailliert zu erfassen und zu klassifizieren.

persönliche Weisungen im Sinne der genannten Funktionen, wie dies ähnlich bei Weber (1921) beschrieben wird. Auf der Basis derartiger Überlegungen wurden nun für die Praxis verschiedene Managementmodelle entwickelt (Albach & Gabelin, 1977; Staehle, 1999). Auf die Kritik an derartigen Ansätzen (Steinle, 1975; Neuberger, 1977) sei hier nicht eingegangen; es ist aber offensichtlich, daß derartige funktionale Ansätze, die spezifische Managementfunktionen normativ herausarbeiten, die Frage kaum stellen, ob sich denn Führung in der Praxis tatsächlich in dieser geforderten Weise vollzieht. Es ist ebenfalls offenkundig, daß diese und ähnliche Konzepte ihre Grundlage verlieren, wenn ein Unternehmen andere Organisationsprinzipien einführt, wie z. B. die Projekt-, die Netzwerk-, die Clanorganisation oder andere Ansätze, die in starkem Maße auf die Selbststeuerung des Systems abheben (Friedel-Howe, 1994; Manz & Sims, 1995).

Die sozial- und verhaltenswissenschaftliche Führungsforschung ist durch die normativen Führungskonzepte im Sinne der Managementfunktionen nur indirekt berührt worden. Für die organisationspsychologische Praxis dagegen waren sie prägend, weil z. B. Anforderungen an Führungskräfte immer wieder daraus abgeleitet wurden, um Kriterien für die Selektion von Führungskräften im Rahmen der Eignungsdiagnostik und Lernziele für Führungsschulungen zu gewinnen (Jeserich, 1981; Comelli, 1985; Sarges, 1995).

3.2 Führungshandeln

Die soeben beschriebenen Managementfunktionen erscheinen schlüssig, wenn man die weitverbreitete Metapher der Organisation als einer Maschine (Weick, 1985; Neuberger, 1989; Morgan, 1997) als implizite Organisationstheorie im Kopf hat („Ein Zahnrad greift in das andere...“) und zugleich von einer klassischen Linienorganisation ausgeht. Ob allerdings Führungskräfte in Organisationen tatsächlich im Sinne dieses funktionalen Konzepts handeln und – vor allem – wie sie es tun, ist eine Frage, die durch empirische Forschung beantwortet werden muß. Entsprechend gibt es nun seit nahezu einem halben Jahrhundert ein intensives Bemühen darum, den funktionalen Beschreibungen des Managementprozesses, „die als normativ vage und empirisch wenig gehaltvoll kritisiert werden“ (Schirmer, 1991, S. 210), eine möglichst operationale und empirisch fundierte Beschreibung dessen, was Manager in ihrem Arbeitsalltag tun, gegenüberzustellen. Allerdings ging auch auf diesem Gebiet die Initiative nicht von Psychologen, sondern von verhaltenswissenschaftlich orientierten Ökonomen aus (Carlson, 1951; Mintzberg, 1973). Ziel dieser sog. „work activity“-Forschung ist es, das Arbeitsverhalten von Führungskräften möglichst akribisch zu erfassen und zu klassifizieren, wobei in der Regel darauf verzichtet wird, innerhalb dieses Arbeitsverhaltens von Vorgesetzten Führungsverhalten im engeren Sinne – etwa als bewußte und zielbezogene Beeinflussung der Unterstellten – vom sonstigen Arbeitsverhalten abzugrenzen.

Als Methoden verwendet die einschlägige Forschung Befragungs- und Beobachtungsverfahren, wobei zum einen strukturierte und standardisierte Protokollbögen den Führungskräften selbst ausgehändigt werden, in die sie ihre Selbstbeobachtungen eintragen, während bei Fremdbeobachtungen in der Regel die Führungskraft von einem Beobachter während eines gesamten Arbeitstages oder gar mehrere Tage lang begleitet wird und der geschulte Beobachter in einer vorstrukturierten oder unstrukturierten Weise aufzeichnet, was er registriert hat (Mintzberg, 1973). Die Probleme derartiger Vorgehensweisen sind vielfach beschrieben worden (Stewart, 1967; 1979; Neuberger, 1995b), wobei insbesondere auf die Selektivität der Wahrnehmung, die Unvergleichbarkeit der verwendeten Kategorien und die geringe Objektivität bei der Datenerhebung und der Dateninterpretation verwiesen wird.

Aus forschungsökonomischen Gründen dominiert die Tagebuchmethode. Sie stellt Informationen zum Verhalten einer großen Zahl von Führungskräften fortlaufend über einen längeren Zeitraum bei einem ökonomisch erträglichen Aufwand sicher, während die Fremdbeobachtung über einen längeren Zeit-

raum trotz mancher methodischer Vorteile zu zeit- und kostenintensiv ist. Die Fremdbeobachtung bleibt daher auf intensive Untersuchungen in Einzelfällen oder bei einer kleinen Zahl von Führungskräften beschränkt, wobei Mintzberg (1973) vorgeschlagen hat, die strukturierte Fremdbeobachtung mit Befragungen der Personen zu verbinden, um auch die Ziele der Aktivitäten zu erfassen und sie entsprechend als Handlungen interpretieren zu können.

Die Befunde derartiger Studien, die in großer Zahl vorliegen und sich auf Führungskräfte unterschiedlichster Ebenen wie z. B. aus dem Top-Management (Carlson, 1951; Ramme, 1989; Guest, 1956), aus ganz verschiedenen Funktionsbereichen (Horne & Lupton, 1965; Stewart, 1979), aus verschiedenen Branchen (Mintzberg, 1973; Ramme, 1989) beziehen, beantworten letztlich recht übereinstimmend die Fragen, wie, mit wem, warum Führungskräfte was während ihrer Arbeitszeit tun. Die Befunde stehen in einem eklatanten Gegensatz zu jenen Vermutungen, zu denen man gelangt, wenn man von einem zweckrationalen Konzept der Organisation (Mayntz, 1968) ausgeht und annimmt, die typischen Managementfunktionen in den Aktivitäten der Führungskräfte wiederzuentdecken.

Was läßt sich relativ unabhängig von hierarchischer Stellung, Funktion und Branche als typisch für das Handeln von Führungskräften festhalten?

- Die Tätigkeit besteht in erster Linie in Kommunikation (vgl. hierzu Kapitel 16), wobei ca. 2/3 der Arbeitszeit kommunikativem Handeln gewidmet sind (Burns, 1957; Ramme, 1989). Schlägt man auch indirekte Kommunikation – etwa das Lesen und Schreiben – dieser Kategorie zu, so steigt der Prozentsatz noch deutlich an.
- Die Tätigkeiten sind extrem fragmentisiert, so daß es zu einer sehr hohen Zahl einzelner Arbeitsepisoden kommt (Guest, 1956; Mintzberg, 1973; Kotter, 1982).
- Die Arbeitsepisoden werden meist durch Störungen von außen unterbrochen (Carlson, 1951; Kotter, 1982).
- Viele der ausgeübten Tätigkeiten sind nicht geplant (Brewer & Tomlison, 1964; Kotter, 1982).
- Es bleibt wenig Zeit für Reflexionen (Carlson, 1951; Horne & Lupton, 1965)
- Es wird häufig mit Personen der gleichen Ebene und externen Partnern kommuniziert und meist nahezu ausschließlich innerhalb der Linie, d.h. mit Vorgesetzten und Untergebenen (Stewart, 1983).
- Viele Kontakte sind der Netzbildung und der Mikropolitik gewidmet (Neuberger, 1995a).
- Es wird häufiger auf informelle, spekulative, gerüchteartige Informationen zurückgegriffen, als auf offizielle oder gar schriftlich vorliegende (Neuberger, 1995a, 1995b).

Die genannten Befunde gelten für nahezu alle Führungskräfte. Es hat dennoch nicht an Versuchen gefehlt, sowohl die Hauptaktivitäten – insbesondere das Kontaktverhalten – feiner zu differenzieren als auch bestimmte Cluster von Managern im Sinne einer Typologie auf empirischem Wege zu finden.

Besonders interessant erscheint der Versuch von Luthans & Rosenkrantz (1995) die Kommunikationsaktivitäten zu klassifizieren, wobei die Autoren zu vier Hauptkategorien gelangen:

1. Routinekommunikation (z. B. Informationsaustausch, Schreibtischarbeit)
2. Traditionelle Managementfunktionen (z. B. Planung, Koordination, Entscheidung, Problemlösung, Kontrolle)
3. Beziehungspflege (z. B. Interaktion mit Externen, soziale Kontakte aufbauen, Mikropolitik).
4. Human Resources Management (Motivation, Disziplinierung, Belohnung, Bestrafung, Konfliktmanagement, Personaleinsatz, Personalentwicklung).

Im Abschnitt 4.4 soll noch einmal auf diese Kategorien eingegangen werden, um zu zeigen, was sie für den Erfolg und die Karriere von Führungskräften bedeuten.

Empirisch erfaßtes Führungsverhalten widerspricht zum Teil dem, was man aus den Managementmodellen ableiten würde.

Die Tätigkeit von Führungskräften besteht zu einem großen Teil aus nicht geplanten kommunikativen Handlungen, die häufig nach kurzer Zeit von außen unterbrochen werden.

Führung läßt sich in unterschiedliche Rollen differenzieren.

Mikropolitik bestimmt in relativ starkem Maße das empirisch erfaßte Führungsverhalten, obwohl die zweckrational konzipierten Managementmodelle keinen Raum dafür haben.

Als Versuche, Typen von Führungskräften voneinander abzuheben (Stewart, 1967; Mintzberg, 1973), sei exemplarisch auf den Ansatz von Mintzberg (1973) eingegangen (vgl. Kasten 1).

Dieser fand besonders starke Beachtung, da Mintzberg aufgrund seiner Untersuchungsmethodik (Verbindung von Fremdbeobachtung mit Interview) auch die Zwecke der Aktivitäten bei der Kategorienbildung berücksichtigen konnte.

Kasten 1:

Die Führungstypologie nach Mintzberg

Mintzberg gelangt innerhalb seiner Analyse zu 10 klassischen Rollen, die in der Regel alle Führungskräfte wahrzunehmen haben – allerdings in jeweils unterschiedlichem Ausmaß.

Es sind dies drei interpersonelle Rollen als

- Repräsentant (Symbolisierung nach innen und außen),
- Führer (Motivation und Anleitung von Unterstellten),
- Koordinator (formeller und informeller Kontakt mit Internen und Externen),

drei Informationsrollen als

- Informationssammler,
- Informationsverteiler,
- Sprecher

sowie vier Entscheiderrollen als

- Unternehmer,
- Krisenmanager,
- Ressourcenzuteiler,
- Verhandlungsführer.

In einer eher spekulativen Weise suchte Mintzberg dann typische Rollenkonstellationen zu konzipieren, die er als „Job-Typen“ bezeichnet, z. B. „politischer Manager“, der vor allem als Sprecher und Verhandlungsführer agiert oder „Teammanager“, der die klassischen personalen Führungsaufgaben wahrnimmt. Mintzberg unterscheidet acht derartige Job-Typen, die er hypothetisch verschiedenen Ebenen und Funktionen im Unternehmen zurechnet, was sich allerdings empirisch nicht überzeugend stützen ließ (Paolillo, 1981; Pavett & Lau, 1983).

Vergleicht man die Befunde der empirischen work activity-Forschung mit den normativen Aussagen von Fayol und jener Forscher, die sich auf ihn berufen, so findet man zwar die beschriebenen Funktionen z.T. in den empirisch nachgewiesenen Aktivitäten wieder (Wren, 1990), doch entspricht das Wie der beobachtbaren Handlungen jenen des geplanten und rationalen Verhaltensmodells im Sinne des Fayol'schen Konzepts nicht. Außerdem findet man das politische Handeln verstanden als Netzwerkbildung und wechselseitiges Verpflichten – kurz Mikropolitik – bei Fayol auch nicht ansatzweise, obwohl es tatsächlich einen nicht unerheblichen Anteil der Arbeitszeit von Führungskräften ausmacht.

Die work activity-Forschung hat Wesentliches zum Verständnis der personalen Führung in Organisationen beigetragen. Sie ist dennoch in der Organisationspsychologie wenig beachtet und ansonsten vielfach kritisiert worden. So wurde ihr vorgeworfen, daß sie empiristisch und ohne ein theoretisches Konzept arbeite, weitgehend behavioristisch angelegt sei, daher Ziele und Zwecke des Handelns von Managern übersehe und schließlich in ihren Befunden rein beschreibend bleibe. Sie weise daher nicht das Potential auf, Unterstützung bietende Sozialtechnologien für Führungskräfte zu entwickeln.

3.3 Wertung

Noch immer wird von den meisten Wissenschaftlern und Praktikern das Unternehmen als eine zweckrationale Organisation gesehen, für die als Metapher (Morgan, 1997) die Maschine und nicht etwa die Theaterbühne, die

politische Arena, die Familie oder eine Pflanze steht. Entsprechend stellen viele Fachbücher Führung als zweckrationales Handeln dar, mit dessen Hilfe die Unterstellten zielbezogen beeinflusst, informiert, motiviert und kontrolliert etc. werden, um in ihren unterschiedlichen Aktivitäten auf das übergeordnete Ziel hin koordiniert werden zu können. Das empirisch auffindbare beobachtbare Verhalten von Führungskräften sieht anders aus, was eine Gegenüberstellung von Stewart (1983) zeigt (Abbildung 2).

Von funktionalen Studien beeinflusstes Bild des Arbeitsverhaltens von Managern	Von aktivitätsnahen Studien beeinflusstes Bild des Arbeitsverhaltens von Managern
geordnet	fragmentiert, abwechslungsreich und kurz
geplant	tendenziell reaktiv, ad hoc, unüberschaubar
Zusammenarbeit mit Vorgesetzten und Untergebenen	Bedeutung lateraler und externer Kontakte
feste Kontakte, formelle Informationswege	Entwicklung und Pflege reziproker Beziehungen; informelle Wege
Gebrauch offizieller Informationen	Gebrauch informeller, spekulativer Informationen
nicht-politisch	politisch
tendenziell konfliktfrei	konfliktbeladen

Abbildung 2:

Zwei Bilder des Arbeitsverhaltens von Managern (in Anlehnung an Stewart, 1983, p. 96)

Es fragt sich, ob angesichts des von der work activity-Forschung erhobenen Ist-Zustands das Bild des funktionalen Managers noch als ein realistisches Soll interpretiert werden darf oder ob das Konzept von Führung in Organisationen einer grundsätzlichen Revision bedarf.

4 Ein Rahmenmodell personaler Führung

Die Befunde der work activity-Forschung haben den Nachteil, daß sie in der Regel ohne theoretische Fundierung erhoben und interpretiert wurden und damit lediglich dem wissenschaftlichen Ziel der Beschreibung dienen, nicht aber jenen der Erklärung, der Prognose oder gar der Gestaltung oder Kontrolle. Die organisationspsychologische Führungsforschung hat fast stets explizit oder zumindest doch implizit diese letztgenannten Ziele mitverfolgt, wobei es – dies wurde im Abschnitt 2 bereits angesprochen – der Führungserfolg ist, der als abhängige Variable gilt. Allzu einfache Versuche, diesen zu erklären, sind allerdings kaum erfolgreich gewesen. Weder konnten sog. „Führungseigenschaften“ in generalisierender Weise einen befriedigenden Varianzanteil des Erfolgs erklären (Stogdill, 1948; Mann, 1959; Neuberger, 1995b), noch gelang dies mit dem Konstrukt der sog. „Führungsstile“ (Lewin, Lippitt & White, 1939; Seidel, 1978).

Psychologische Erklärungsversuche, die in einer monokausalen Betrachtungsweise den Führungserfolg ausschließlich zur Funktion überdauernder Persönlichkeitseigenschaften oder stabiler Verhaltensstile zu machen suchten, sind vor allem deshalb nur bedingt erfolgreich gewesen, weil sie die Führungssituation in ihrer ganzen Komplexität, in der sich Führung konkret abspielt, nicht berücksichtigten. Dies hatte zur Folge, daß heute in nahezu allen wissenschaftlich fundierten Darstellungen der Führung die Situation thematisiert wird (Stogdill, 1974; Neuberger, 1976; Wiendieck & Wiswede 1990; Gebert & v. Rosenstiel, 1996; Staehle, 1999). Die nachfolgenden Überlegungen lassen sich in einem groben, aber das Wesentliche – unter Einschluß der Situation – visualisierenden Modell so zusammenfassen, wie es Abbildung 3 zeigt.

Was in vielen Management-Lehrbüchern über Führung steht, entspricht häufig nicht der Realität des beobachteten Verhaltens von Führungskräften.

Die work-activity Forschung beschränkt sich fast ausschließlich auf das wissenschaftliche Ziel der Beschreibung.

Es gibt nicht die „ideale Führungspersönlichkeit“ und nicht den „optimalen Führungsstil“, sondern es ist stets danach zu fragen, in welcher Situation Führung sich vollzieht und welche Art des Erfolgs angestrebt wird.

Führungsverhalten ist von der Person des Führenden und von der Situation, in der dieser sich befindet, abhängig.

Gleiches Führungsverhalten kann in der einen Situation zum Erfolg, in der anderen zum Mißerfolg führen.

Laien erklären den Führungserfolg herausragender Persönlichkeiten häufig ausschließlich durch deren Persönlichkeitsmerkmale.

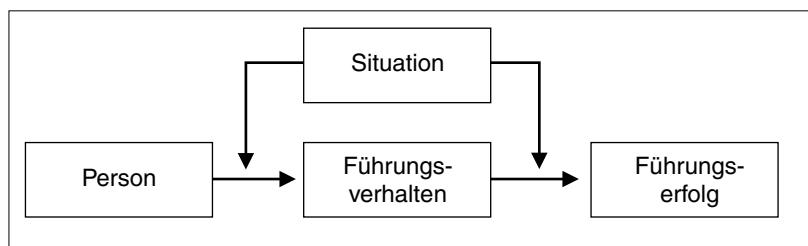


Abbildung 3:
Ein Rahmenmodell der Führung

Man erkennt, daß das konkrete Führungsverhalten – wie anderes Verhalten auch – eine Funktion der Person und der jeweiligen Situation ist, wie dies auch in der Persönlichkeitstheorie schon seit langem gezeigt wurde und was Kurt Lewin in seiner vielzitierten Formel $V=f(P, S)$ thematisiert hat, wobei V für Verhalten, P für die Person und S für die Situation steht. Konkret bedeutet dies, daß ein Führungsstil bzw. spezifische Führungsverhaltensweisen nicht allein als Korrelat oder gar Folge überdauernder Persönlichkeitsmerkmale interpretiert werden dürfen, die über unterschiedliche Situationen hinweg gleich sind, sondern daß man davon ausgehen sollte, daß eine gleiche Führungskraft in verschiedenen Situationen auch verschiedene Verhaltensweisen zeigt. Das Modell beinhaltet aber auch die Aussage, daß ein gleiches Verhalten keineswegs in allen Situationen zu einem gleichen Erfolg bzw. Mißerfolg führt, sondern in der einen Situation – z. B. in einem spezifischen Unternehmensbereich (Staehle, 1973) oder in einer bestimmten Kultur (Gebert, 1992) – zum Erfolg, in einem anderen Unternehmensbereich oder in einer anderen Kultur zum Mißerfolg führen kann.

Selbstverständlich ist ein derart allgemein gehaltenes Rahmenmodell zu unspezifisch, um die Forschung konkret zu leiten oder gar Fragen aus der Praxis angemessen zu beantworten. Es ist aber durchaus hilfreich, um vor zu einfachen Forschungsdesigns oder eingängigen monokausalen praxeologischen Konzepten zu warnen, die in Wissenschaft und Praxis durchaus anzutreffen sind. So gab es eine Vielzahl von Studien, die ohne Rücksicht auf Situationsbedingungen eine Beziehung zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und dem Führungserfolg suchten (Stogdill, 1974), oder auch Bemühungen, bestimmte Führungsverhaltensweisen oder Führungsstile unmittelbar mit dem Erfolg zu verknüpfen (vgl. zusammenfassend Neuberger, 1972, 1995b; Seidel, 1978). Es soll daher nachfolgend Exemplarisches zu Merkmalen des Führenden, zu seinem Verhalten, zur Führungssituation und schließlich zum Führungserfolg gesagt werden, um an einigen Beispielen die Interaktion zwischen den denkbaren Variablen aufzuzeigen.

4.1 „Führungseigenschaften“

Fragt man einen Laien, warum Henry Ford, Konrad Adenauer oder Otto Rehagel erfolgreich waren bzw. sind, so wird in den meisten Fällen die Antwort im Hinweis auf überdauernde Persönlichkeitsmerkmale bestehen, die als zeitlich relativ stabil gelten, wie z. B. Entscheidungsstärke, Zähigkeit, Überzeugungskraft, Intelligenz o.ä.m. Die Führungsforschung nahm derartige monokausale Erklärungsansätze zur Basis entsprechend simpler Forschungshypothesen und prüfte sie in der Regel auf eine der drei nachfolgend genannten Weisen (Neuberger, 1995b, S. 62):

- „a) Man untersucht Inhaber von Führungspositionen und stellt fest, was sie von anderen Menschen (vor allem den Geführten) unterscheidet;
- b) Man prüft, ob und wie sich Inhaber von Führungspositionen untereinander unterscheiden: ob es also systematische Persönlichkeitsunterschiede zwischen „guten“ (erfolgreichen) und „schlechten“ (erfolglosen) Führern gibt;
- c) Man analysiert die Personen, die es „aus eigenen Kräften schaffen“, in

Führungspositionen aufzusteigen oder als Führer (an-)erkannt zu werden.“

Es gibt eine kaum übersehbare Anzahl empirischer Studien, die einem dieser Konzepte verpflichtet sind und über die in zusammenfassenden Darstellungen oder Metaanalysen berichtet wird (Stogdill, 1948; Mann 1959; Korman, 1966; Lord, DeVader & Alliger, 1986; Schuler & Funke, 1989). Die Ergebnisse sehen meist so aus, daß eine Vielzahl von Eigenschaften mit dem Führungserfolg korrelieren, die Varianzaufklärung aber gering ist und die Streuung der Befunde von Studie zu Studie sehr viel größer ist, als es aufgrund der Zufallsstreuung zu erwarten gewesen wäre. Zwar zeigen differenzierte Metaanalysen (Lord, DeVader & Alliger, 1986), Einzelanalysen mit sorgfältig gemessenen Prädiktoren und Erfolgskriterien sowie zusammenfassende Berichte über solche Studien (Schuler & Funke, 1989; McCall, 1998; Sarges, 2000), daß die klassischen vielzitierten Zusammenfassungen des seinerzeitigen Forschungsstands (Stogdill, 1948; Mann, 1959) die Zusammenhänge wohl unterschätzten. Persönlichkeitsmerkmale, die reliabel gemessen werden, wie z. B. die Intelligenz, korrelieren mit angemessen bestimmten Erfolgskriterien nicht lediglich zwischen 0.20 und 0.30, sondern mit Werten um 0.40. Kombinierte Prädiktoren, in die mehrere Persönlichkeitsmerkmale in additiver oder interaktiver Weise eingehen, erreichen sogar noch höhere Werte, doch ändert dies wenig an der Feststellung, daß die isolierte Messung einzelner Persönlichkeitsmerkmale nur in bescheidener Weise zur Prognose des Führungserfolgs beitragen kann.

Die häufig enttäuschenden Ergebnisse wurden meist dahingehend interpretiert, daß eine hohe Korrelation zwischen einem Persönlichkeitsmerkmal und dem Führungserfolg ja gar nicht zu erwarten sei, da der Führungserfolg nicht nur von einem Persönlichkeitszug, sondern einer Vielzahl von Merkmalen abhängig sei, daß man auch die Interaktion zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen bedenken müsse, daß sowohl die Persönlichkeitsmerkmale als auch der Führungserfolg in den verschiedenen Studien ganz unterschiedlich operationalisiert worden seien und daß schließlich – und das ist angesichts des aufgezeigten Rahmenmodells der wichtigste Punkt – eine ganz unterschiedliche Beziehung zwischen bestimmten Eigenschaften und dem Führungserfolg je nach Situation zu erwarten sei. Die Situation sollte dabei weit verstanden werden. Sie beinhaltet Persönlichkeitsmerkmale der Geführten, die Größe der geführten Gruppe, die Art der zu erledigenden Aufgaben, die für die Aufgabenerledigung bereitstehenden Ressourcen, die Struktur und Kultur der Organisation, sozioökonomische, juristische, kulturelle Rahmenbedingungen etc. Entsprechend bemühte sich die Forschung um eine Vielzahl relevanter Situationsmerkmale, die dann auch in sog. Situationstheorien der Führung ihren Niederschlag fanden (Fiedler, 1967; Vroom & Yetton, 1973; Hersey & Blanchard, 1977; Reddin, 1981; Dreyer, 1985 sowie Abschnitt 4.3). Dies führte im Extremfall dazu, den Führungserfolg ausschließlich aus der Situation oder bestenfalls noch aus dem durch die Situation stimulierten Rollenverhalten des Führenden erklären zu wollen und auf überdauernde Persönlichkeitsmerkmale als Determinanten des Führungserfolgs ganz zu verzichten. Das aber läßt sich angesichts aktueller Befunde oder Metaanalysen nicht rechtfertigen (Sarges, 1995; Schuler, 1996).

So ist die deutliche Beziehung zwischen intellektueller Kapazität und sozialer Kompetenz einerseits und dem Führungserfolg andererseits nahezu unstrittig. Auch das Argument, daß die Richtung der Kausalität ja offen sei und die Persönlichkeitsmerkmale sich erst als Folge des Führungserfolgs einstellen („wem Gott ein Amt gibt, dem gibt er auch Verstand“) sticht nicht, wenn man die Ergebnisse solcher Analysen berücksichtigt, die die Persönlichkeitsmerkmale zeitlich vor dem Eintreten des Führungserfolgs erfaßten. Die Bedeutung der Persönlichkeitsmerkmale für den späteren Führungserfolg ist nachgewiesen (vgl. Kapitel 5). Dies wird auch in der Praxis ganz offensichtlich so gesehen, wo man im Sinne einer primären und sekundären Personalselektion (v. Rosenstiel, Nerdinger, Spieß & Stengel, 1989; Kirsch, 1995) darum bemüht ist, bei personellen Entscheidungen überdauernde Persönlichkeitsmerkmale zu Indikatoren künftigen Erfolgs zu machen. Zwar

Die Beziehungen zwischen Persönlichkeitseigenschaften und dem Führungserfolg wurden besonders häufig untersucht.

Die in den Sozialwissenschaften gelegentlich geäußerte These, daß Persönlichkeitseigenschaften für den Führungserfolg nahezu irrelevant seien, kann zurückgewiesen werden.

Das von Max Weber beschriebene Merkmal einer bestimmten Form erfolgreicher Führung, das sog. „Charisma“, ist in jüngster Zeit in modifizierter Weise wiederentdeckt worden.

Man hat versucht, Vorgesetzte nach ihrem Führungsstil zu unterscheiden.

wird das im Führungsbereich häufig benutzte Assessment Center (Schuler, 1987; Kleinmann, 1997) vielfach so dargestellt, als handle es sich um einen verhaltensbezogenen Ansatz, der situationsbezogen ist (Neubauer, 1980). Dies aber ist nur im Ausnahmefall zutreffend, da bei der Entwicklung eines Assessment Centers nur selten differenzierte Anforderungsanalysen (vgl. Kapitel 3) durchgeführt werden, die geeignet erscheinen, Grundlage für die Simulation der künftigen Anforderungen bei der Eignungsdiagnostik zu sein. Außerdem skalieren die Beobachter ihre Eindrücke durchaus in Kategorien, die man als Persönlichkeitseigenschaften bezeichnen kann (Maukisch, 1986, 1989; Schuler, 1987). Metaanalysen weisen nach, daß derartige – verschiedene Persönlichkeitsmerkmale zu einem multiplen Indikator verdichtende – Verfahrensweisen den Führungserfolg mit knapp $r = 0.40$ zu prognostizieren in der Lage sind (Thornton, Gaugler, Rosenthal & Bentson, 1987).

Für die verstärkte Beachtung von Persönlichkeitseigenschaften als Determinanten der Führung spricht auch die Reaktivierung der von Max Weber (1921) initiierten Forschung zur sog. charismatischen Führung in jüngerer Zeit (Conger, 1989; House & Shamir, 1993, 1995). Allerdings sollte hier bedacht werden, daß derartige Ansätze keineswegs einen Rückfall in die simplen monokausalen Erklärungsansätze der klassischen personalistischen Führungstheorie darstellen. Sie rücken zwar die Persönlichkeit des Führenden in das Zentrum ihrer Betrachtung, sehen aber das Charisma nicht als ein überdauerndes und situationsunabhängiges Merkmal wie z.B. die Intelligenz, sondern interpretieren Charisma als ein Konstrukt, das sich in ganz bestimmten Situationen (z.B. einer Krise) in ein bestimmtes Verhalten der Führenden übersetzt (z.B. sinngemäß), um dann bei (z.B. hilflosen) Geführten über den Prozeß der Identifikation mit dem Führenden zum Effekt der gesteigerten Motivation bei der Arbeit zu führen. Die modernen charismatischen Führungstheorien rücken zwar – und das sei noch einmal betont – die Person des Führenden in den Mittelpunkt. Sie sind aber dennoch keine Wiederbelebung der eigenschaftstheoretischen Ansätze der 40er und 50er Jahre, sondern können durchaus als situationsbezogene, die soziale Interaktion zwischen dem Führenden und Geführten berücksichtigende Kontingenztheorie im Sinne des zuvor skizzierten psychologischen Rahmenmodells der Führung interpretiert werden.

4.2 Führungsverhalten

Überdauernde Persönlichkeitsmerkmale lassen sich als Dispositionen interpretieren, die in bestimmten Anregungssituationen zu einem für die Person kennzeichnenden beobachtbaren Verhalten führen. Die für eine Person typische Führungsverhaltensweise läßt sich in diesem Sinne als Ausdruck einer ganz bestimmten personalen Disposition deuten. Dies hat in der Forschung dazu geführt, Vorgesetzte danach zu differenzieren, wie sich ihr Führungsverhalten voneinander unterscheidet, ob sie z.B. zu einem autoritären oder kooperativen Führungsstil (Neuberger, 1972; Seidel, 1978) neigen. Obwohl das beobachtbare Verhalten stets durch Merkmale der Person und der Situation determiniert wird, neigt die herkömmliche Führungsverhaltensforschung dazu, die personelle Determination stärker zu beachten, als wichtiger einzuschätzen und entsprechend ein für die Person typisches Führungsverhalten anzunehmen, das in unterschiedlichen Situationen anzutreffen ist. Die verschiedenen Ansätze auf diesem Gebiet unterscheiden sich dennoch erheblich.

Sieben exemplarisch ausgewählte Konzepte, die nun vorgestellt werden, nehmen nicht jeweils inhaltlich unterschiedliches Führungsverhalten in den Blick. Sie illustrieren zum einen Studien und Verzweigungen der wissenschaftlichen Entwicklung und betrachten zum anderen z.T. gleiche Phänomene aus unterschiedlicher Perspektive.

4.2.1 Führungsstil

Initiiert wurden derartige Untersuchungen durch das klassische Experiment von Lewin, Lippitt und White (1939) an amerikanischen Kindern. Besonders einflußreich waren dabei die Untersuchungen zu den Auswirkungen eines sog. „autoritären“ im Vergleich zu einem „demokratischen“ Führungsstil, was im Experiment durch eine geringe bzw. eine hohe Möglichkeit der „Geführten“ zur Partizipation operationalisiert wurde. Dabei muß kritisch festgehalten werden, daß empirisch nicht überprüft wurde, ob es derart definierte Führungsstile, die hier im Rollenspiel gezeigt werden sollten, in der Praxis überhaupt gibt. Das Ergebnis des Experiments jedoch, daß nämlich der demokratische Führungsstil zu höherer Zufriedenheit und positiveren Einstellungen als der autoritäre führt, während die Auswirkungen auf die Leistung nicht so eindeutig zu sein scheinen, wurde vielfach rezipiert und das Experiment selbst in vielerlei Variationen wiederholt. Neuberger (1972) hat die Ergebnisse zusammengefaßt, wie es Abbildung 4 zeigt.

	Überlegenheit des autor. kooperat. Führungsstils		Keine eindeutige Überlegenheit eines Führungsstils
Leistung	9	8	6
Einstellungen	6	17	5

Abbildung 4:

Wirkungen des Führungsstils in experimentellen Untersuchungen

Man erkennt, daß der kooperative Führungsstil (die Bezeichnung demokratisch hat sich nicht durchgesetzt, weil sie Gedanken an die Wahl des Führenden nahelegt) zwar in der Regel zu einer höheren Zufriedenheit, nicht aber zu besseren Leistungen führt.

Da bei derartigen experimentellen Untersuchungen offenbleibt, inwieweit die Befunde auf die Praxis generalisiert werden können, sind die zusammenfassenden Darstellungen von Stogdill (1974) und Seidel (1978) von Interesse. Hier wurden auch Fragebogenstudien und Felduntersuchungen berücksichtigt, also Studien, die sich auf in der Praxis beobachtbares und nicht „hergestelltes“ Führungsverhalten beziehen, wobei sich im wesentlichen ein gleiches Ergebnis zeigt. Kooperative Führung hat höhere Arbeitszufriedenheit der Geführten zur Folge; eindeutig positive Leistungseffekte dieses Führungsstils lassen sich nicht nachweisen. Es kommt ganz offensichtlich auch hier auf die Situation an. In welcher Kultur, in welcher Branche, in welchem Unternehmensbereich, bei welchen geführten Personen etc. ist kooperative Führung leistungssteigernd, unter welchen Bedingungen leistungsmindernd? Und auch bei der Interpretation der Ergebnisse erscheint Vorsicht geboten, da vielfach die Kausalitätsfrage unbeantwortet bleibt. Führt tatsächlich der kooperative Führungsstil – z. B. über eine erhöhte Motivation der Geführten – zur höheren Leistung oder ist aufgrund der guten Leistungen in der Arbeitsgruppe der Vorgesetzte bereit, sich kooperativ zu verhalten? Da Feldexperimente zur Führung nur sehr schwer durchzuführen sind, steht eine Antwort auf derartige Fragen aus (Allerbeck, 1977).

4.2.2 Dimensionen des Führungsverhaltens

Verwandt mit den Führungsstilexperimenten bzw. -untersuchungen sind jene Studien zum Führungsverhalten und dessen Auswirkungen, die von der Staatsuniversität von Ohio initiiert wurden (Fleishman, 1973; Yukl, 1971). Hier war das Besondere, daß die Geführten darum gebeten wurden, mit Hilfe standardisierter Fragebögen mit geschlossenen Fragen das Verhalten ihrer unmittelbaren Vorgesetzten anonym zu beschreiben. Derartige Erhebungsinstrumente hatten zu Beginn ca. 1800 Items, wurden aber im Zuge der Entwicklung zu handlichen und praktikablen Instrumenten der Aufwärtsbeurtei-

Im klassischen Experiment von Kurt Lewin und seinen Mitarbeitern zum Führungsstil wurde nicht reales Führungsverhalten beobachtet, sondern es wurden bestimmte Führungsstile durch Rollenanweisung „hergestellt“.

Kooperatives Führungsverhalten bedingt keineswegs regelmäßig höhere Leistungen.

Beschreiben Unterstellte in standardisierten Fragebögen das Führungsverhalten ihrer Vorgesetzten, so lassen sich aus diesen Daten in der Regel zwei voneinander unabhängige Verhaltensdimensionen extrahieren: Leistungs- und Mitarbeiterorientierung.

Verbreitete Formen des Führungstrainings verfolgen das Ziel, die Verhaltensaushandlung des Trainierten in beiden Dimensionen zu steigern.

Zur Führung gehört, den Zusammenhalt der Gruppe zu sichern und sie auf ein Ziel hin zu bewegen.

lung mit z.T. weniger als 100 Items (Stogdill, 1963; Fittkau-Garthe & Fittkau, 1971). Die große Resonanz der Forschungsbefunde der Ohio-Gruppe beruht z.T. darauf, daß Faktorenanalysen relativ regelmäßig (zusammenfassend Neuberger, 1976) auf zwei Dimensionen des Führungsverhaltens hinwiesen: „Consideration“ (auch mit praktischer Besorgtheit oder Mitarbeiterorientierung übersetzt) sowie – statistisch davon unabhängig – „Initiating structure“ (auch mit Aufgaben-, Leistungs- oder Zielorientierung übersetzt). Obwohl in vielen Untersuchungen auch weitere Faktoren gefunden wurden, fanden diese in der Praxis kaum Beachtung. Die genannte Zweifaktoren-Lösung regte Blake & Mouton (1964) zur Konzeption ihres Verhaltensgitters an, das Abbildung 5 zeigt und das die Grundlage vieler Führungstrainings in den unterschiedlichsten Kulturen wurde.

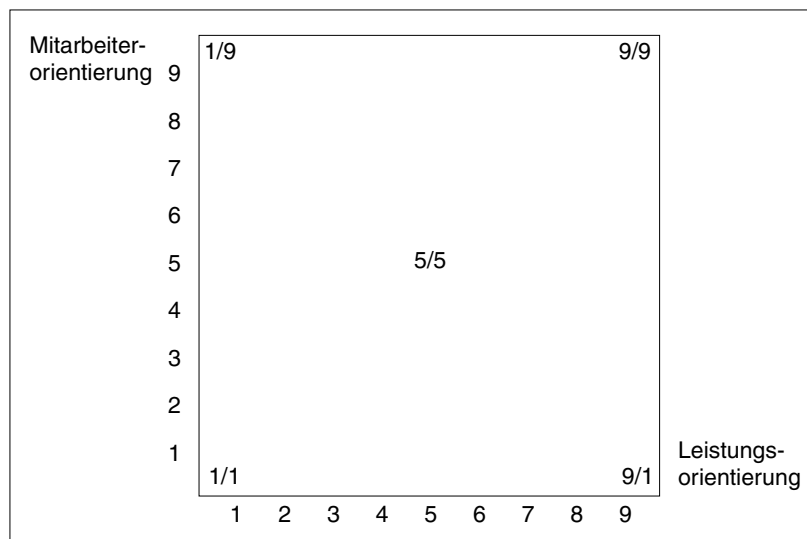


Abbildung 5:
Verhaltensgitter nach Blake und Mouton

Es wird – knapp gesagt – in einem derartigen „Grid-Seminar“ das Führungsverhalten des Seminarteilnehmers zunächst diagnostiziert und im Verhaltensgitter eingetragen und sodann durch entsprechende Übungen, Rollenspiele und Rückmeldungen sein Verhalten hin auf das Lernziel „9/9“ bewegt. Damit wird implizit angenommen, daß hohe Ausprägungen sowohl in der Mitarbeiterorientierung als auch in der Leistungsorientierung positive Effekte auf den Führungserfolg haben. Die empirische Forschung (zusammenfassend Neuberger, 1976; Allerbeck, 1977) bestätigt dies nicht. Die Korrelation zwischen der Aufgabenorientierung des Vorgesetzten und verschiedenen Leistungsmaßen der Geführten ist niedrig und streut weit; konsistente Ergebnisse liegen hier nicht vor. Dagegen ist die Korrelation zwischen der Mitarbeiterorientierung und der Zufriedenheit der Geführten in der Regel hoch. Dies allerdings – worauf Allerbeck hinweist – sollte nicht naiv interpretiert werden. Möglicherweise handelt es sich hier um eine Kontamination: Es ist vielfach schlicht der Ausdruck der Zufriedenheit, den Vorgesetzten als mitarbeiterorientiert zu beschreiben.

Die beiden Führungsverhaltensdimensionen „Consideration“ und „Initiating structure“ gewinnen erhebliche Schlüssigkeit, wenn man von einer sozialpsychologischen Theorie der Führung in Gruppen ausgeht (Lukasczyk, 1960). In einer zielorientierten Gruppe geht es ja um zweierlei:

- den Zusammenhalt der Gruppe zu sichern (Kohäsion) und
- die Gruppe auf das Ziel hin zu bewegen (Lokomotion).

Es spricht vieles dafür, daß Vorgesetzte durch ihre Mitarbeiterorientierung die Kohäsion fördern durch ihre Leistungsorientierung dagegen zur Lokomotion und damit zum Erreichen des Ziels beitragen.

Bales & Slater (1969) haben auf der Grundlage sozialpsychologischer Kleingruppenexperimente darauf hingewiesen, daß die beiden soeben genannten Funktionen nicht immer von einer gleichen Person ausgeübt werden müssen. Es kann zum sog. „Führungsdual“ kommen. Eine Person wird zum „Tüchtigkeitsführer“, eine andere zum „Beliebtheitsführer“. Während der Tüchtigkeitsführer die Gruppe auf das Sachziel hin bewegt, ist es die Aufgabe des Beliebtheitsführers die emotionalen Beziehungen der Gruppenmitglieder zu pflegen und so den Zusammenhalt der Gruppe zu sichern. Wenn Tüchtigkeits- und Beliebtheitsführer gut zusammenarbeiten, wie etwa Vater und Mutter in der gut funktionierenden traditionellen Familie oder Bundeskanzler und Bundespräsident in der Bundesrepublik Deutschland, kann dies den Erfolg und Bestand einer Arbeitsgruppe sichern. Entsprechend wird gelegentlich der Praxis empfohlen, einen „Tüchtigen“ mit der Führung einer Gruppe zu betrauen, den „Beliebten“, der aber – z. B. wegen seines Alters – mit dem Tüchtigen nicht konkurriert, zu dessen Stellvertreter zu machen.

4.2.3 Führung als Rollenverhalten in Dyaden

Führungsverhaltensfragebögen, mit deren Hilfe die Ausprägung in „Consideration“ und „Initiating structure“ ermittelt werden, sind vielfach kritisiert worden u.a. auch damit, daß sie nicht objektiv seien (Nachreiner, 1978). Tatsächlich kann man häufig feststellen, daß ein gleicher Vorgesetzter von seinen verschiedenen Mitarbeitern auch unterschiedlich beurteilt wird. Die Varianz der Urteile über einen Vorgesetzten ist meist größer als jene, die zwischen den Urteilen über verschiedene Vorgesetzte besteht. Dies kann ein Hinweis auf die mangelnde Objektivität und damit wohl auch Reliabilität und Validität der Erhebungsinstrumente sein, es kann aber auch als Indikator eines bedeutsamen Phänomens des Führungsgeschehens interpretiert werden, auf das vor allem Graen & Uhl-Bien (1995) in ihrer Theorie der Führungsdyaden hingewiesen haben. Demnach ist Führung ein Interaktionsprozeß, der sich zwischen dem Führenden und einem jeden der Geführten in unterschiedlicher Weise abspielt. Entsprechend wird sich der Führende dem Mitarbeiter A gegenüber anders verhalten als dem Mitarbeiter B, der möglicherweise seine Aufgaben kompetenter erledigt, als sympathischer erlebt wird, hilfsbereiter ist oder ähnliches mehr. Demnach läßt sich das Führungsverhalten des Vorgesetzten nicht generalisierend in dem Sinne beschreiben, daß es allen Geführten gegenüber gleich sei, sondern es kommt darauf an, die Interaktion in den jeweiligen Dyaden zu analysieren. Die geführte Gruppe ist entsprechend ein Aggregat aus einer Vielzahl derartiger Führungsdyaden.

4.2.4 Weg-Ziel-Theorien der Führung

Die Besonderheit eines jeden Mitarbeiters für das Führungsverhalten des Vorgesetzten wird auch in der „Weg-Ziel-Theorie“ thematisiert (Evans, 1970; House, 1971). Sie hat weder in der Wissenschaft noch in der Praxis große Resonanz erfahren (Neuberger, 1995b). Unterstellt wird damit beim erfolgreich Führenden folgendes Kalkül: Er versetzt sich in den Mitarbeiter und weiß, welche Ziele diesem wichtig und wertvoll sind. Er weiß außerdem, ob die Verhaltensweisen, die der Führende vom Mitarbeiter fordert, von diesem als Weg zu erwünschten Zielen, z. B. Anerkennung zu finden, in Ruhe gelassen zu werden, erlebt werden. Derartige Weg-Ziel-Verknüpfungen bei einem jeden Mitarbeiter sollte der Vorgesetzte kennen und einem jeden gegenüber entsprechend handeln. Unterstellt wird also ein rationales Entscheidungskalkül bei den Mitarbeitern sowie ein rationales Kalkül dieser Kalküle beim Führenden, wobei darüber hinaus noch vorausgesetzt wird, daß dieses Wissen auch zum Führungshandeln wird.

In Kleingruppen findet man häufig ein „Führungsdual“, d.h. eine Person übernimmt die Rolle des „Tüchtigkeitsführers“, eine andere jene des „Beliebtheitsführers“.

Graen geht in seiner Theorie der Führungsdyaden davon aus, daß der Führende sich jedem seiner Mitarbeiter gegenüber anders verhält, so daß es nicht adäquat erscheint, nach einem generalen Führungsstil eines Vorgesetzten zu suchen.

Nach den Weg-Ziel-Theorien der Führung sollte der Vorgesetzte wissen, welche Verhaltensweisen die Unterstellten als Weg zu den von ihnen hoch bewerteten Zielen interpretieren.

Wendet man das Konzept des operanten Konditionierens auf die Führung an, so wirkt diese dadurch, daß der Führende die Bedingungen des Verhaltens der Geführten und die Konsequenzen dieses Verhaltens kontrolliert.

Das Konzept der transaktionalen Führung interpretiert Führung als Austauschbeziehung zwischen Führendem und Geführten.

Die „Verwandlung“ des Geführten durch den Führenden ist der Kern des Konzepts der transformationalen Führung.

4.2.5 Führung als Verhaltensmodifikation der Geführten

Mehr Akzeptanz als die auf unrealistischen Vorannahmen aufbauende Weg-Ziel-Theorie hat der Verhaltensmodifikationsansatz (Luthans & Kreitner, 1976) gefunden, der letztlich die Theorie des operanten Konditionierens von Skinner (1938) auf die Führung überträgt. Es gilt im Sinne des S-O-R-K-Paradigmas die Auslösebedingungen zu analysieren, die bei einer bestimmten Person zu einem spezifischen Verhalten führen und sodann die Konsequenzen zu kontrollieren, die diesem Verhalten folgen. Dabei sollte der die Konsequenzen kontrollierende Vorgesetzte sich an die Regeln der Quoten- oder Intervallverstärkung halten, die von der Lernpsychologie erarbeitet wurden. Dieser lerntheoretische Führungsansatz hat aus ethischer Perspektive Kritik gefunden – u.a. deshalb, weil er die Arbeitsorganisation mit einer Skinnerbox gleichsetzt – aber auch aus pragmatischen Gründen: Der Vorgesetzte kontrolliert keineswegs stets allein die Konsequenzen des Verhaltens seiner Mitarbeiter. Was er kritisiert, kann z. B. hohes Lob des nächst höheren Vorgesetzten oder der Stabsabteilung finden (Berthold, 1982; Neuberger, 1995b). Belohnung und Belohnungsentzug im Unternehmen erfolgen nicht nach einheitlichen Kriterien.

4.2.6 Führung als Transaktion

Der Geführte verfolgt mit seinem Handeln spezifische Ziele (Kaschube, 1997). Auch das Handeln von Führenden ist zielorientiert. Entsprechend liegt es nahe, Führung als Austausch, als Transaktion (Burns, 1978) zu interpretieren: Läßt sich der Geführte für die Ziele des Führenden gewinnen, so sorgt dieser dafür, daß der Geführte auch seine Ziele erreicht. Gerade die zuletzt besprochenen Konzepte lassen sich auch in diesen Sinne interpretieren.

Bass & Avolio (1990), die die transaktionale Führung einer transformationalen gegenüberstellen, über die gleich gesprochen werden wird, haben ein Erhebungsinstrument entwickelt, mit dessen Hilfe auch transaktionale Führung erfaßt werden kann. Befragt werden die Geführten mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens, des MLQ („multifactor leadership questionnaire“). Items, die transaktionale Führung messen, lauten z. B.: „Weist mich darauf hin, was ich erhalten werde, wenn ich die Anforderungen erfülle“ oder „Vermeidet Eingriffe, außer wenn ich gestellte Ziele nicht erreiche.“

Sieht man Führung als Transaktion, so steht man in der Tradition der ökonomischen Theorie des Marktes (Smith, 1776) bzw. – nun spezifisch – in jener der sozialwissenschaftlichen Austauschtheorien (Homans, 1961; Adams, 1963).

4.2.7 Führung als Transformation

Gänzlich anders ist die Perspektive beim Konzept der transformationalen Führung. Hier wird angenommen, daß der Geführte durch den Führenden und sein Verhalten „verwandelt“ wird, sich z. B. höhere Ziele setzt und nicht aus reinem Eigeninteresse handelt. Die Verwandtschaft mit den Konzepten des Charisma (4.1) und des symbolischen Management (5.) ist offensichtlich.

Der Entwicklung dieser Perspektive entspricht die Forderung der Praxis, Vorgesetzte sollten nicht nur „Manager“ sein, sondern vor allem „Leadership“ zeigen (Bennis, 1990).

Transformationale Führung soll entsprechend (Bass & Avolio, 1990) über veränderte Beziehungen zwischen Führenden und Geführten den letztgenannten das Erlebnis von Größe, Stärke und Erfolg vermitteln (Bennis & Biederman, 1998).

Innerhalb des bereits genannten MLQ differenzieren Bass & Avolio (1990) zwischen vier Komponenten transformatorischer Führung, die auch in jeweils getrennt voneinander konzipierten praxisbezogenen Führungsempfehlungen (Scholz, 2000) in jüngster Zeit starke Beachtung finden:

- Charisma (z. B. „Ich bin stolz darauf, mit ihm/ihr zusammenzuarbeiten“),
- inspirierende Motivierung (z. B. „Verwendet Symbole und Bilder, um unsere Zielvorstellungen zu verdeutlichen“),
- intellektuelle Stimulierung (z. B. „Ermöglicht es mir, alle Probleme in einem neuen Licht zu sehen“),
- individuelle Wertschätzung (z. B. „Berät, fördert und unterstützt mich, wenn es notwendig ist“).

Diese Skalen sind allerdings nicht unabhängig voneinander, im Gegenteil, ihre Interkorrelation ist hoch (Geyer & Steyrer, 1998).

Empirische Untersuchungen von Geyer & Steyrer (1998) an Führungskräften österreichischer Sparkassen mit Hilfe des von Bass & Avolio (1990) entwickelten Verfahrens zeigen, daß sowohl transaktionale als auch transformationale Führung mit langfristigem Erfolg, operationalisiert über objektive Indikatoren, korrelieren und nach einem Lisrel-Modell dafür ursächlich sind.

4.3 Die Situation

Die Theorien der Führungsdyade und des Weg-Ziel-Konzepts zeigen bereits, daß gleiches Führungsverhalten keineswegs immer zu gleichen Effekten führt. Es kommt auch auf die Situation – in den soeben genannten Beispielen auf die Besonderheiten des jeweiligen Mitarbeiters – an. Dieses „Es kommt darauf an“ ist ein in der Praxis bekannter und häufig gehörter Satz. In der Wissenschaft gibt es nun vielfältige Bemühungen darum zu klären, auf was es ankommt. Daraus sind mehrere sog. Situationstheorien der Führung entstanden, auf die hier nicht im Detail eingegangen werden kann. Als Pionier darf Fiedler (1967) mit seiner Kontingenztheorie gelten, die er seit über 30 Jahren fortentwickelt und verteidigt (Fiedler & Mai-Dalton, 1995). Im Kernpunkt geht es in der Kontingenztheorie darum, einen optimalen Fit zwischen dem Führenden und seiner Situation zu sichern, um hohe Leistung der geführten Gruppe wahrscheinlich zu machen. Dieser Kontingenzansatz wurde dabei weitgehend empirisch ohne intensive theoretische Vorarbeiten entwickelt. Ermittelt wird ein bipolar konzipiertes Persönlichkeitsmerkmal des Vorgesetzten, seine motivationale Orientierung. Der Vorgesetzte wird gebeten, den schlechtesten Mitarbeiter, den er je hatte, auf 18 wertenden Skalen zu beurteilen, die durch polare Merkmale verbal verankert sind. Die Summe der Skalierungen ergibt den die Führungskraft kennzeichnenden LPC (= least preferred coworker) Wert. Vorgesetzte, die selbst den schlechtesten ihrer Mitarbeiter noch relativ positiv bewerten, sind mitarbeiterorientiert, d. h. für sie ist die Führungsaufgabe ein Mittel, um mit Menschen zusammenzusein. Wertet der Vorgesetzte dagegen den schlechtesten Mitarbeiter ausgesprochen negativ, so ist er aufgabenorientiert, d.h. der Mitarbeiter ist für ihn ein Mittel zu dem Zweck, die Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Die Führungssituation kann für den Vorgesetzten – operationalisiert über 8 Stufen – sehr positiv oder sehr negativ sein, wobei das Maß sich aus Kombination dreier Variabler ergibt:

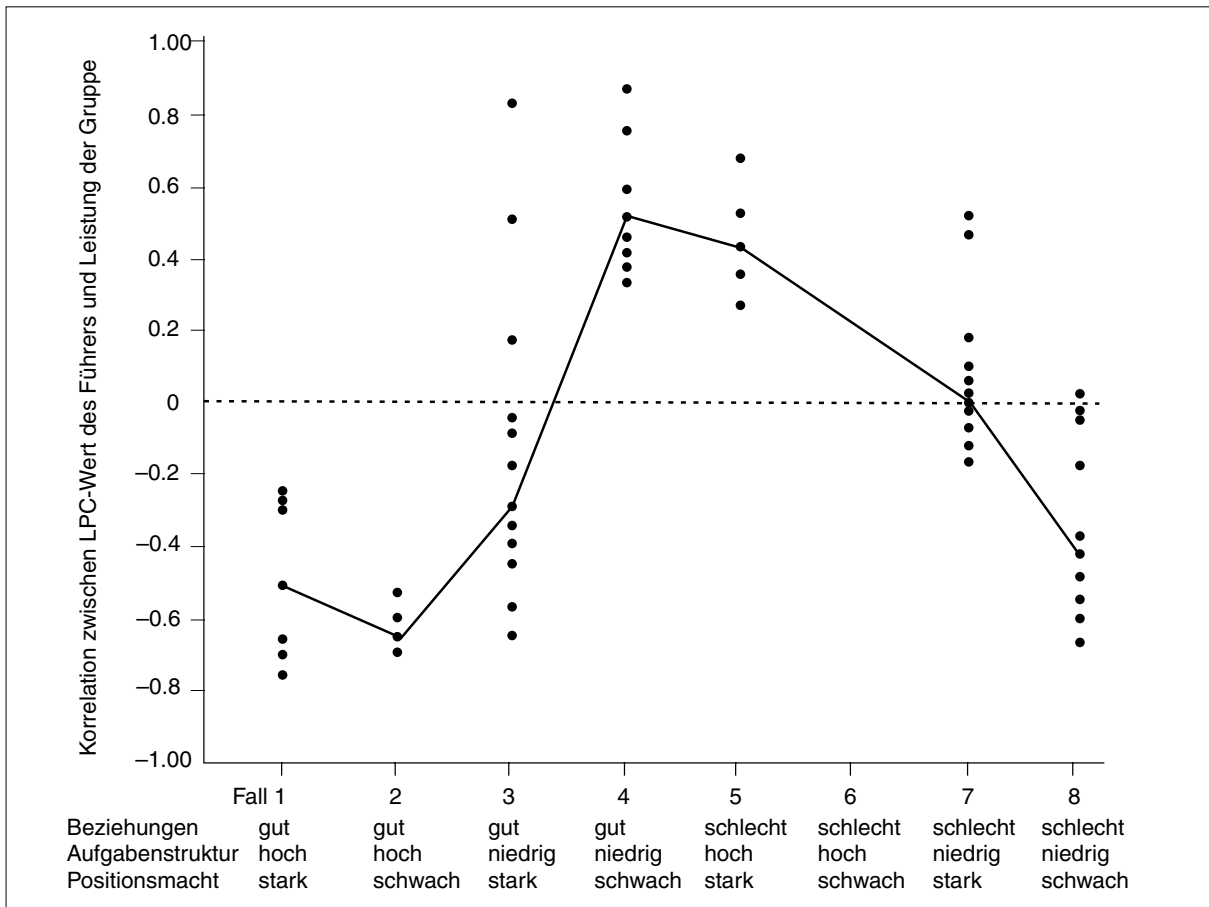
- der Führer-Geführten-Beziehung,
- der Aufgabenstruktur und
- der Positionsmacht.

Als Führungserfolg wird die Leistung der geführten Gruppe definiert. Die von Fiedler ermittelten Untersuchungsergebnisse zeigen, daß in sehr günstigen und sehr ungünstigen Situationen Mitarbeiterorientierung des Führenden mit der Leistung der geführten Gruppe negativ, in mittleren Situationen aber positiv korreliert. Abbildung 6 visualisiert dies.

Fiedler empfiehlt nun für günstige oder ungünstige Situationen einen aufgabenorientierten, für mittlere Situationen einen mitarbeiterorientierten Vorgesetzten. Da diese motivationale Orientierung, als Persönlichkeitsmerkmal verstanden, nur schwer zu verändern sei, könne man das Ziel durch adäquate

Sowohl transaktionale als auch transformationale Führung bedingen langfristigen Führungserfolg.

Fiedler operationalisiert als Merkmale der Führungssituation die Führer-Geführten-Beziehungen, die Aufgabenstruktur und die Positionsmacht des Führenden. Warum ausgerechnet diese? Warum nur diese?

**Abbildung 6:**

Korrelation zwischen LPC-Werten und Leistung unter verschiedenen situativen Bedingungen

Fiedler hält die motivationale Orientierung des Vorgesetzten für kaum veränderbar; er empfiehlt daher Personalselektion bzw. Situationsgestaltung, um den Führungserfolg zu sichern.

Im Modell von Vroom und Yetton erhält der Vorgesetzte den Rat, in welchem Maße er die Mitarbeiter in Abhängigkeit von seiner von ihm wahrgenommenen Führungssituation an den Führungsentscheidungen beteiligen sollte.

Personalselektion erreichen oder dadurch, daß man die Situation den Besonderheiten des Führenden angleiche.

Die Kontingenzttheorie von Fiedler ist intensiv kritisiert worden (Neuberger, 1980; Gebert & v. Rosenstiel, 1996; Scholz, 2000). Ihr wurde vorgeworfen, daß sie atheoretisch konzipiert sei, daß das zentrale Persönlichkeitsmerkmal des Führenden in einer obskuren, unrelia­blen und unvaliden Weise gemessen werde, daß die drei die Situation bestimmenden Parameter willkürlich ausgewählt und nicht unabhängig voneinander seien, daß das Erfolgskriterium einseitig festgelegt werde und daß sich schließlich die von Fiedler ursprünglich vorgestellten Befunde kaum replizieren ließen. Dennoch bleibt Fiedler das historische Verdienst (Neuberger, 1995b), die Wissenschaft auf die Suche nach Moderatoren der Beziehung zwischen den Merkmalen des Führenden und dem Führungserfolg gebracht zu haben.

Eine positivere Resonanz in Wissenschaft und Praxis (Jago, 1995) hat das ursprünglich von Vroom und Yetton (1973) konzipierte und vielfach weiterentwickelte (Vroom & Jago, 1991; Jago, 1995) sogenannte normative Entscheidungsmodell der Führung gefunden. Hier geht es nicht generell um Führungsverhalten oder Führungsstil, sondern um eine Dimension dieses Verhaltens: Wieviel Partizipation der Mitarbeiter sollte der Vorgesetzte bei Führungsentscheidungen zulassen bzw. fordern? Er kann allein entscheiden, er kann sich von Mitarbeitern beraten lassen oder er kann sie voll in den Entscheidungsprozeß einbeziehen. Vroom & Yetton (1973) gehen nun – gestützt auf umfangreiche Forschungsbefunde – davon aus, daß es „das“ optimale Entscheidungsverhalten des Vorgesetzten nicht gibt, sondern je nach Ziel und Situation ein anderes Verhalten zu empfehlen sei. In zwei unterschiedlichen Modellen geht es unter der genannten Perspektive um die Opti-

mierung der Führungsentscheidung an unterschiedlichen Kriterien. In der Version 1 sollen Qualität, Akzeptanz und Ökonomie der Führungsentscheidungen sichergestellt werden, während in der 2. Version statt der Ökonomie die Weiterqualifikation der Mitarbeiter zum Ziel erhoben wird. Andere – durchaus denkbare – Optimierungskriterien werden nicht berücksichtigt. Der Vorgesetzte wird nun mit 7 Fragen – wie z. B. „Habe ich genügend Information, um eine qualitativ hochwertige Entscheidung selbst treffen zu können?“ oder „Teilen die Mitarbeiter die Organisationsziele, die durch eine Lösung dieses Problems erreicht werden sollen?“ – konfrontiert, die er jeweils mit ja oder nein beantworten soll. Aufgrund dieser Entscheidungen wird er durch einen sog. Entscheidungsbaum geführt, an dessen „Astspitzen“ er nach der Beantwortung der letzten Frage die Empfehlung findet, eine Gruppenentscheidung zuzulassen, sich beraten zu lassen oder allein zu entscheiden. Validierungsstudien zeigen, daß erfolgreiche Führungsentscheidungen häufiger auf modellkonforme Weise getroffen wurden als nicht erfolgreiche (Jago, 1995). Kritisiert wurde dennoch das im ganzen mechanistisch erscheinende Konzept, die letztlich autoritäre Ideologie hinter einer technizistischen Fassade und die Voraussetzung einer subjektiven Rationalität der Führungskraft, die ja im Stande sein muß, die eigene Führungssituation valide zu beurteilen, um aus dem Modell einen brauchbaren Rat zu beziehen (Neuberger, 1995b).

Das Vroom-Yetton-Modell wurde zur Grundlage eines inzwischen verbreiteten standardisierten Trainingskonzepts (Böhnisch, 1991), innerhalb dessen Führungskräfte – von Kurzfällen ausgehend – eigene Führungsentscheidungen den Vorgaben des Modells anpassen.

4.4 Führungserfolg

Führungstheorien sind – darauf wurde im Abschnitt 2 hingewiesen – häufig Theorien des Führungserfolgs. Eines ihrer vielen Probleme besteht darin, diese abhängige Variable nicht klar operationalisieren zu können, weil sie in der Praxis von Organisation zu Organisation, von Situation zu Situation anders und vielfach vage bestimmt wird. Smith hat bereits 1967 diesen Zustand beklagt. Lent, Aurbach & Levin (1971) fanden bei einer Analyse von 12 Jahrgängen der „Personnel psychology“ über 1500 Kriterien des Führungserfolgs, von denen sich nahezu 2/3 auf Rating-Daten, dagegen nur 17% auf direkte und harte Indikatoren wie Leistungsdaten, Arbeitsstichproben oder Produktionsziffern stützten. Witte (1995) hat aus betriebswirtschaftlicher Sicht versucht, Erfolgsindikatoren zu kategorisieren, wie Abbildung 7 zeigt.

Neuberger (1976, 1995b) hat verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, Kriterien des Führungserfolgs zu gewinnen. Welche schließlich gewählt werden, hängt von der Politik des jeweiligen Unternehmens ab, das – da es an einem Zielsystem (Heinen, 1971) orientiert ist – meist multiple Erfolgskriterien definieren wird. Diese werden in der Beurteilung durch Vorgesetzte im Rahmen der systematischen Personalbeurteilung (vgl. Kapitel 15) oder Leistungsbewertung, häufig auch in der indirekten Beurteilung, die in Gehaltssteigerungen oder der Aufstiegsgeschwindigkeit des einzelnen deutlich wird, oder aber in den genannten objektiven Leistungsmaßen der geführten Gruppe ihren Ausdruck finden können. Dabei wird bereits erkennbar, daß Führungskräfte keineswegs allein an Indikatoren der von ihnen geführten Gruppe, etwa der dort beobachtbaren Produktivität, der gemessenen Arbeitszufriedenheit, der Fluktuations- und Fehlzeitenrate, dem Qualifikationsgewinn der Geführten etc. gemessen werden, sondern auch z.T. an individuellen Leistungen oder aber – und das zeigt die ganze Problematik – auch an dem häufig gar nicht begründeten Ansehen, das sie im Unternehmen genießen. Vielfach sind die Indikatoren des Führungserfolgs nicht für jeden Betroffenen durchschaubar sowie generell nicht klar beschrieben und gewichtet. Es wird kaum erkennbar, ob nur Ergebnisse oder auch Verhaltensweisen, wie sie etwa in den Führungsgrundsätzen vieler Unternehmen niedergelegt wurden, zum Erfolgskriterium zählen. Schließlich bleibt es offen, ob die unternehmensweit kommunizierten Indikatoren auch jene sind, die bei personellen

Erfolgreiche Führungsentscheidungen werden häufiger in einer dem Vroom-Yetton-Modell entsprechenden Weise getroffen als nicht erfolgreiche.

In der Praxis fehlen häufig klare Aussagen dazu, was als Führungserfolg gilt.

Aufstieg in Organisationen ist vielfach nicht von den zuvor erbrachten Leistungen abhängig.

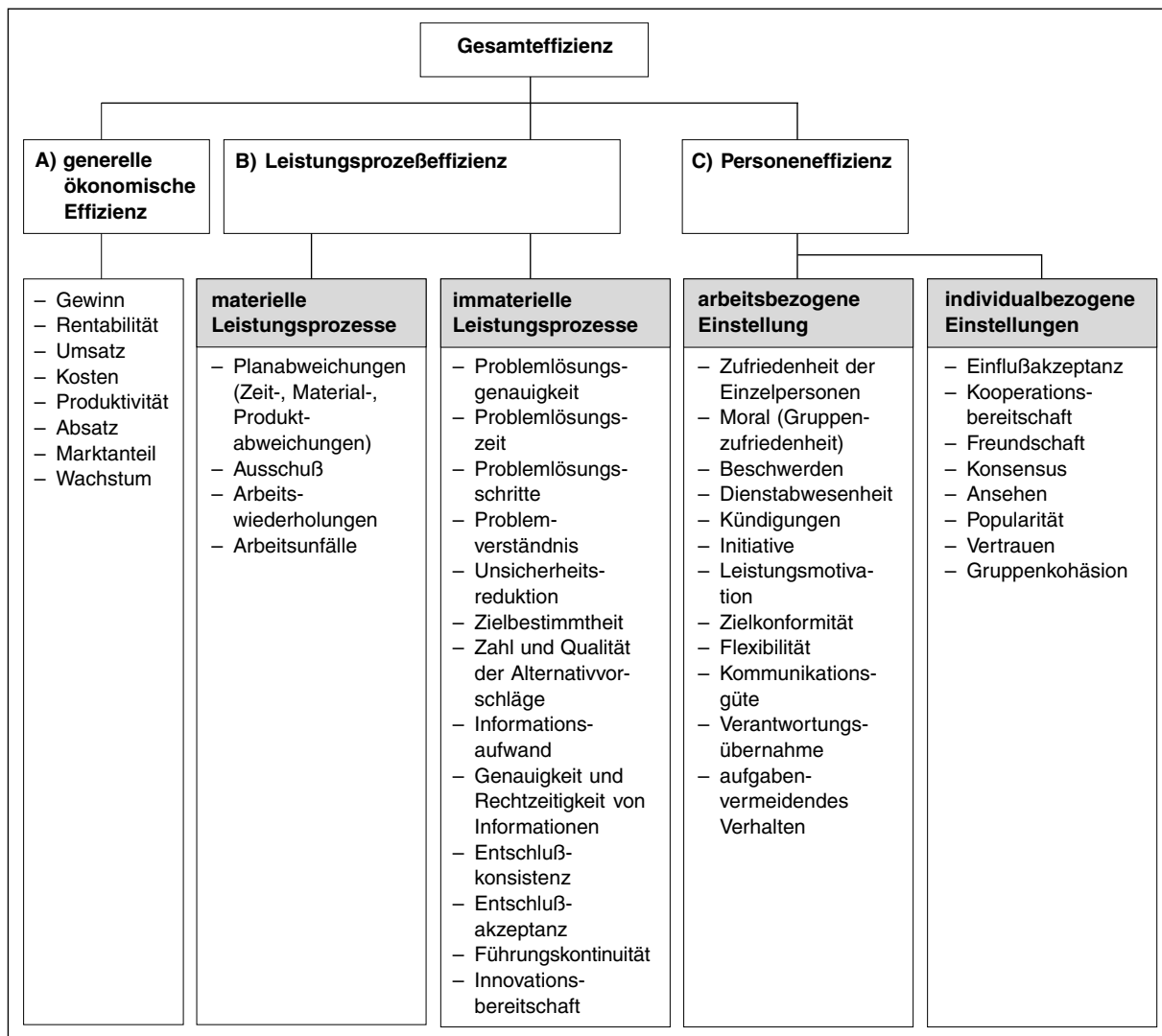


Abbildung 7:
Effizienzvariablen der Führung (nach Witte, 1995)

Verhaltensweisen des Führenden, die zum Erfolg der geführten Gruppe beitragen, sind nicht mit jenen identisch, die die individuelle Karriere befördern.

Entscheidungen – wenn es etwa um Entlassung, Versetzung, Gehaltserhöhung oder Aufstieg geht – den Ausschlag geben.

Dieser soeben genannte Aspekt sei an einem Beispiel illustriert. Luthans & Rosenkrantz (1995) klassifizierten – wie bereits im Abschnitt 3.2 dargestellt – das kommunikative Handeln von Führungskräften in Routinekommunikation, traditionelle Managementfunktionen, Beziehungspflege und Human Resources Management. Luthans, Hodgetts & Rosenkrantz (1988) haben nun empirisch ermittelt, wie sich der prozentuale Anteil dieser Kommunikationsarten bei erfolgreichen im Gegensatz zu effektiven Managern verteilt. Erfolg wurde dabei an der Karrieregeschwindigkeit festgemacht, die Effektivität an einem kombinierten Maß aus quantitativen und qualitativen Erfolgskriterien der geführten Einheit, der Zufriedenheit der Untergebenen und dem erfragten Commitment der Untergebenen. Also: Erfolgreiche machen Karriere, die Effektiven führen zielbezogen gut. Die Ergebnisse zeigt Abbildung 8.

Man erkennt, daß jene Führungskräfte, die rasch aufsteigen, nahezu die Hälfte ihrer Kommunikationszeit in die Beziehungspflege, die Mikropolitik, investieren, während sich jene, die – vermutlich im Sinne der Unternehmensziele – effektiv sind, sich vor allem um die für die Alltagsarbeit erforderliche Routinekommunikation und um die Führung und Förderung ihrer Mitarbeiter kümmern. Freilich läßt die Studie die Kausalitätsfrage offen. Macht je-

	Alle Manager	Erfolgreiche Manager	Effektive Manager
Routinekommunikation	29	28	44
trad. Managementfunktionen	32	13	19
Beziehungspflege	19	48	11
Human Resource Management	20	11	26
Summe	100	100	100

Abbildung 8:

Relative Verhaltenshäufigkeiten (Prozent) von erfolgreichen und effektiven Führungskräften

mand Karriere, weil er viel Mikropolitik betreibt, oder wird diese Beziehungspflege erforderlich, wenn man in höhere Positionen aufsteigt?

Der exemplarische Befund erlaubt jedoch Zweifel an Ideologien wie „Leistung lohnt“ oder „Bei uns kommt der Tüchtige voran“. Was sich in den Führungsgrundsätzen vieler Unternehmen findet, wird offensichtlich vielfach nicht gelebt.

5 Konsequenzen für die Praxis

Anwendungsorientierte Wissenschaft (Gebert & v. Rosenstiel, 1996) ist in ihrer Forschung nicht nur dem Kriterium der „Wahrheit“, sondern ebenfalls dem der „Nützlichkeit“ verpflichtet. Sie muß sich auch daran messen lassen, ob ihre Forschungsbefunde den Organisationen und den in ihnen arbeitenden Menschen nützen. Nun ist es ganz offensichtlich, daß angesichts der nahezu unbegrenzten Vielfalt unterschiedlicher Situationen in Organisationen und ihrer Unvergleichlichkeit und Komplexität keine Forschungsbefunde vorliegen können, die in jeweils spezifischen und letztlich einmaligen Konstellationen wissenschaftlich begründete Handlungsempfehlungen geben können. Forschung generalisiert und geht stets von vereinfachten Situationsbedingungen aus. Dennoch kann die verhaltenswissenschaftliche Führungsforschung ein inzwischen umfangreiches Hintergrundwissen (Heckhausen, 1976) liefern, das den in der Praxis tätigen Organisationspsychologen oder jenen Personen, die mit organisationspsychologischem Wissen selbst Aufgaben in der Führung wahrnehmen, hilft. Sie kann aber auch wissenschaftlich begründete Sozialtechnologien (Irle, 1975) bereitstellen, in die ein empirisch fundiertes Veränderungswissen (Kaminski, 1970) eingeflossen ist. Hier fehlt der Raum, derartiges Hintergrundwissen und derartige Sozialtechnologien differenziert darzustellen. So müssen knappe Hinweise genügen.

- Personalauswahl: Die richtigen Führungsnachwuchs- und Führungskräfte zu finden und adäquat zu plazieren ist für das Unternehmen eine Aufgabe von häufig existentieller Bedeutung (vgl. Kapitel 5–7). Die psychologische Forschung hat die Möglichkeit, Kompetenzen und Potentiale von Personen zu erkennen bzw. zu prognostizieren dadurch deutlich verbessert, daß die Personen im Kontext einer konkreten Anforderungssituation gesehen und untersucht werden. Durch den Einsatz strukturierter Interviews, von Assessment Center-Techniken mit situativen Verfahren sowie biographischen Inventaren läßt sich die Validität der eignungsdiagnostischen Urteile deutlich steigern (Schuler, 1996).
- Personalentwicklung: Noch immer ist die Weiterqualifizierung des Führungsnachwuchses in den Unternehmen wenig systematisch. Es findet eine nur unzureichende quantitative und qualitative Personalplanung statt; die Methoden der längerfristigen Entwicklung und aktuellen Qualifizierung entsprechen kaum dem Stand der Forschung; bei Aus-, Fort- und Weiterbildungsprogrammen wird vielfach der Transfer in die Praxis nicht angemessen gesichert. Hier bietet sich der Psychologie ein breites und wachsendes Feld sinnvoller Betätigung (Neuberger, 1994, Holling & Liepmann, 1995, Sonntag, 1999; vgl. Kapitel 9 und 10).

Rezeptartige Aussagen dazu, welches Führungsverhalten in welcher Situation zu welchem Führungserfolg führt, können von der Führungsforschung nicht erwartet werden.

Es wurden wissenschaftlich begründete Sozialtechnologien entwickelt, die zu erfolgreicher Führung in Organisationen beitragen können.

Personalauswahl und -entwicklung tragen dazu bei, geeignete Personen für Führungspositionen zu finden und zu qualifizieren, doch besteht auf diesen Feldern noch erheblicher Forschungsbedarf.

Auch die bewußte Gestaltung der Führungssituation kann zum Führungserfolg beitragen.

Präzise Kriterien des Führungserfolgs können – ähnlich wie Ziele – den Führenden informieren, motivieren und die Basis für Erfolgserlebnisse darstellen.

Das Phänomen Führung verändert sich mit der gesellschaftlichen Entwicklung.

Die Perspektive, unter der man Führung betrachtet, verändert sich mit der wissenschaftlichen Entwicklung.

- Situationsgestaltung: Adäquates Führungsverhalten und die Gestaltung der Führer-Geführten-Beziehungen hängen nicht nur vom Wollen und Können der beteiligten Personen ab, sondern auch von den situativen Rahmenbedingungen. Häufig sind es diese, an denen die Umsetzung des sinnvoll erscheinenden Verhaltenskonzepts scheitert. Hier ist es ratsam, daß Vorgesetzte und Geführte gemeinsam mit den dafür geeigneten Methoden die Situation so gestalten, daß sie das wünschenswert erscheinende Verhalten stützt und nicht behindert. Wissenschaftlich fundierte Verfahrensweisen, die diesen Gestaltungsprozeß begünstigen, sind jene, die unter dem Sammelbegriff der Organisationsentwicklung beschrieben werden (Gebert, 1995).
- Präzisierung des Erfolgskriteriums: Vielfach ist Führungskräften nicht deutlich, an welchen Kriterien ihr Verhalten und ihr Erfolg gemessen werden. Sie haben häufig Zweifel, ob die im Unternehmen kommunizierten Kriterien auch jene sind, die bei späteren Personalentscheidungen auch tatsächlich den Ausschlag geben. Dennoch erscheinen solche Indikatoren bedeutsam, da sie den Führenden über das informieren, was von ihm erwartet wird, ob von ihnen auch Motivationswirkung ausgeht und sie die Basis für Erfolgserlebnisse darstellen. Vernünftige Kriterien für ein angemessenes Verhalten auf dem Weg zu den Zielen sind aus adäquaten Verfahren der Personalbeurteilung (Schuler, 1991) und der Aufwärtsbeurteilung (Neuberger, 2000) zu gewinnen.

Dies können nur Andeutungen sein. Sie reichen aber aus, um zu zeigen, daß das Gebiet der Führung in Organisationen wie kaum ein anderes geeignet ist, der sozial- und verhaltenswissenschaftlich begründeten Praxis sinnvolles Tun zu sichern.

6 Entwicklungstendenzen

Sowohl die Führung in Organisationen als auch die Forschung darüber befinden sich im Wandel (Wiendieck & Wiswede, 1990). Zwar sind beide Veränderungstendenzen nicht unabhängig voneinander, doch soll hier eine Beschränkung auf die Perspektive der Forschung erfolgen. Veränderungen hängen auf diesem Feld einmal damit zusammen, daß die Maschine als Metapher für die Organisation (Morgan, 1997) an Attraktivität bei den Forschern verliert und zum anderen damit, daß der bisher von der Führungsforschung allein auf den Führenden und sein Verhalten gerichtete Blick sich vermehrt auch den Geführten zuwendet. In der Maschinenmetapher der Organisation steckt ja das Kausal-Paradigma: „Ursachen erzeugen Wirkung“. Dem wird zunehmend ein anderes Paradigma gegenüber gestellt, das sich formulieren läßt als „wahrgenommene/gegedeutete Situationen sind (als soziale und damit veränderbare Tatsachen) Chancen, individuelle oder gemeinsame Pläne zu verwirklichen“ (Neuberger, 1985, S. 3). Diese Analyse der gemeinsamen Deutungen bestimmt nicht nur die Diskussion um die Unternehmenskultur (Schein, 1985), sondern auch die um die Wirkungen der Führung.

Das sei am Beispiel der sog. symbolischen Führung, wie sie von Pfeffer (1981) beschrieben wird, knapp skizziert. Führung muß, will sie wirken, den Glauben der Geführten an die Bedeutung der Führung stabilisieren. Durch diesen Glauben wird erreicht, daß die Geführten der Führung vertrauen und deren Funktion legitimiert wird. Die jeweiligen Anforderungssituationen sind faktisch so komplex, daß rationale Entscheidungen in vielen Fällen gar nicht möglich sind. Innerhalb der mehrdeutigen und komplexen Welt sorgt der Führende für Gewißheit und Orientierung, obwohl es sich dabei nicht selten um Pseudogewißheit und Pseudoorientierung handelt.

Der Führung kommt vermehrt die Aufgabe zu, trotz objektiver Widersprüche Akzeptanz für Führungsentscheidungen bei den Geführten zu sichern und zwar in einer Weise, daß den Führenden sachbezogene Rationalität zugeschrieben wird, die faktisch nicht besteht.

Neuberger (1995b) hat darauf verwiesen, daß symbolische Führung zweierlei bedeutet:

- „Führung ist symbolisiert“;
- „Führung symbolisiert“.

Ist Führung symbolisiert, so entdecken die Mitarbeiter im Verhalten des Vorgesetzten Sinn; sie deuten den Umstand, daß er persönlich zur Verabschiedung eines verdienten Arbeitnehmers in den Ruhestand Dankesworte spricht, daß er nach der Übernahme eines neuen Amtes zuerst einen wichtigen Kunden begrüßt, bevor er sich mit seinen Mitarbeitern zusammensetzt, daß er auf einen Fehler in der Gruppe nicht mit Sanktionen reagiert, sondern diesen als Lernchance bezeichnet. Hier sind es also die Mitarbeiter, die das Verhalten des Vorgesetzten über das Sichtbare hinaus deuten; sein Verhalten gewinnt Symbolfunktion.

Wenn Führung symbolisiert, so ist es der Vorgesetzte, der aktiv Sinnangebote unterbreitet und z. B. ein gleiches Faktum in einer veränderten Situation neu und anders interpretiert, um auf diese Weise den Mitarbeitern wieder Orientierung zu geben.

Unter der Perspektive „Führung ist symbolisiert“ wurde auf die Aktivität der Geführten hingewiesen und damit ein weiterer Trend in der Führungsforschung angedeutet. In den traditionellen Modellen steht die führende Person mit ihren Eigenschaften, ihrem Verhalten selbst im Mittelpunkt; die Geführten werden zu Objekten des Führungshandelns. Führung aber ist ein sozialer Interaktionsprozeß, der seine Wirkung in der Regel nur dann bei den Geführten entfalten kann, wenn diese aktiv mitwirken, z. B. durch Deutungen des Führungshandelns.

Dieser Gewinn einer neuen Perspektive hat Neuberger dazu veranlaßt, sein klassisches Lehrbuch, das in der 1. und 2. Auflage „Führung“ hieß, ab der 3. Auflage unter dem Titel „Führen und geführt werden“ (1990) erscheinen zu lassen und einen eigenen Abschnitt „Theorien des Geführtwerdens“ neu einzufügen, innerhalb dessen auch die symbolische Führung diskutiert wird.

Führung ist ein Konstrukt; der Gegenstand der Führungsforschung ist zum einen fließend, verändert sich mit der Perspektive der Wahrnehmung und unterliegt allein schon deshalb, selbst wenn das Phänomen „objektiv“ unverändert bliebe, einer potentiell hohen Veränderungsdynamik.

Es ist aber davon auszugehen, daß auch der Sachverhalt sich verändert. Angesichts einer von Menschen gemachten Welt, in der sich die Veränderungsprozesse immer rascher vollziehen, sind die Führenden in Organisationen zugleich Täter und Opfer dieser Dynamik. Für die Führungsforschung ergeben sich daraus stets neue Fragen.

Das hat zur Folge, daß selbst methodisch gut gesicherte Befunde rasch veralten und daher von den Führungsforschern eine Flexibilität zu fordern ist, die in vielen Unternehmen auch den Führungskräften abverlangt wird.

Geführte deuten die Verhaltensweisen ihrer Vorgesetzten.

Die Führungsforschung wendet ihre Aufmerksamkeit zunehmend auch den Geführten zu.

Zusammenfassung

Führung ist ein komplexes Konstrukt, das sich für die interdisziplinäre Forschung eignet. Führung in Organisationen ist lediglich ein Ausschnitt aus der Gesamthematik. Sie wird als bewußte und zielorientierte Einflußnahme definiert, die durch Strukturen (Führungssubstitute) und durch Personen erfolgen kann. Mit dieser personalen Führung setzt sich u.a. die Organisationspsychologie auseinander. Die meisten organisationspsychologischen Führungstheorien betrachten den Führungserfolg als abhängige Variable, den es zu erklären, zu prognostizieren und herbeizuführen gilt. Traditionelle Ansätze sehen die Ursachen des Führungserfolgs in überdauernden Merkmalen der führenden Person (Führungseigenschaften) oder in einem für die Person typischen Führungsverhalten (Führungsstil). Entsprechend gehen die Empfehlungen für die Praxis dahin, Personen mit Führungseigenschaften rechtzeitig zu erkennen und auszuwählen oder aber angemessenes Führungsverhalten durch Training zu entwickeln.

Zusammenfassung

Moderne Führungstheorien dagegen berücksichtigen in jeweils unterschiedlicher Weise als Moderatorvariable die Situation, innerhalb derer sich Führung vollzieht. Dadurch kommt es zu einer solchen Vielzahl denkbarer Einflußgrößen, daß es unrealistisch erscheint, mit Hilfe der Führungsforschung „Erfolgsrezepte“ zu entwickeln, die den Praktiker präzise darüber informieren, was in welcher Situation empfehlenswert ist. Die Führungsforschung befindet sich in einem dynamischen Wandel. Dies liegt zum einen daran, daß Führung sich durch wirtschaftliche und gesellschaftliche Umbrüche (Globalisierung, Fusionen, neue Organisationsformen etc.) selbst ändert, aber auch daran, daß die Wissenschaft ihre Betrachtungsperspektive modifiziert.

Weiterführende Literatur

Weiterführende Literatur

- Neuberger, O. (1995). *Führen und geführt werden* (4. Aufl.). Stuttgart: Enke.
- Schirmer, F. (1991). Aktivitäten von Managern: Ein kritischer Review über 40 Jahre „Work Activity“-Forschung. In W.H. Staehle & K. Sydow (Hrsg.), *Managementforschung I* (S. 205-253). Berlin: deGruyter.
- Shamir, B., House, R. & Arthur, M. (1996). The Motivational Effects of Charismatic Leadership: A Self-Concept Based Theory. In R.J. Steers, L.W. Porter & G.A. Bigley (Eds.), *Motivation and Leadership at work* (pp. 213-233). New York: McGraw Hill.
- Türk, K. (1995). Entpersonalisierte Führung. In A. Kieser, G. Reber, R. Wunderer (Hrsg.), *Handwörterbuch der Führung* (2. Aufl., Sp. 328-340). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Literatur

Literatur

- Adams, J.S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 422-436.
- Albach, H. & Gabelin, T. (1977). *Mitarbeiterführung – Text und Fälle*. Wiesbaden: Gabler.
- Allerbeck, M. (1977). *Ausgewählte Probleme der Führungsforschung*. Diss., Ludwig-Maximilians-Universität, München.
- Bales, R.F. & Slater, P.E. (1969). Role differentiation in small decision making groups. In C. Gibb (Ed.), *Leadership* (pp. 255-276). Harmondsworth: Penguin Books.
- Bartölke, K. & Jorzik, H. (1995). Führung bei Mitbestimmung. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.), *Handwörterbuch der Führung* (2. Aufl., Sp. 1555-1578). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bass, B.M. & Avolio, B. (1990). *Transformational Leadership Development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Baumgarten, R. (1977). *Führungsstile und Führungstechniken*. Berlin: deGruyter.
- Bennis, W. (1990). *Führen lernen. Führungskräfte werden gemacht, nicht geboren*. München: Heyne.
- Bennis, W. & Biederman, P.W. (1998). *Geniale Teams. Das Geheimnis kreativer Zusammenarbeit. Hochleistungsgruppen führen und Spitzenleistung erzielen*. Frankfurt: Campus.
- Berthold, H.C. (1982). Behavior Modification in the Industrial/Organizational Environment: Assumptions and Ethics. In R. O’Brion, A. Dickinson & M. Rousow (Eds.), *Industrial Behavior Modification*. New York: Pergamon.
- Bischof, N. (1989). *Das Rätsel Ödipus. Die biologischen Wurzeln des Urkonflikts von Intimität und Autonomie*. München: Piper.
- Blake, R.R. & Mouton, J.S. (1964). *Verhaltenspsychologie im Betrieb*. Düsseldorf: Econ.
- Böhnisch, W. (1991). *Führung und Führungskräfte training nach dem Vroom/Yetton-Modell*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Brewer, E. & Tomlison, J. (1964). The manager's working day. *The Journal of Industrial Economics*, 12, 191-197.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burns, T. (1957). Management in action. *Operational Research Quarterly*, 8, 45-60.
- Carlson, S. (1951). *Executive behavior. A study in the work load and the working methods of managing directors*. Stockholm: Strömbergs.
- Comelli, G. (1985). *Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung. Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung*. München: Hanser.
- Comelli, G. & Rosenstiel, L. v. (1995). *Führung durch Motivation. Mitarbeiter für Organisationsziele gewinnen*. München: Beck.
- Conger, J. (1989). *The Charismatic Leader*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dreyer, H. (1985). Vierdimensionale Führungs-Konzeption. Die Zukunftsorientierung in der Führungsaufgabe. *Personalführung*, 3, III-XVI.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1995). *Die Biologie des menschlichen Verhaltens. Grundriß der Humanethologie*. München: Piper.
- Evans, M.G. (1970). The effects of supervisory behavior on the path-goal relationship. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5, 277-298.
- Fayol, H. (1929). *Allgemeine industrielle Verwaltung*. München: Oldenbourg.
- Fiedler, F.E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw Hill.
- Fiedler, F.E. & Mai-Dalton, R. (1995). Führungstheorien – Kontingenztheorie. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.), *Handwörterbuch der Führung* (2. Aufl., Sp. 940-953). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Fisch, R. & Fiala, S. (1984). Wie erfolgreich ist Führungstraining? *Die Betriebswirtschaft*, 44, 193-203.
- Fittkau-Garthe, H. & Fittkau, B. (1971). *Fragebogen zur Vorgesetzten-Verhaltens-Beschreibung (FVVB)*. Göttingen: Hogrefe.
- Fleishman, E.A. (1973). Twenty years of consideration and structure. In E.A. Fleishman & J.G. Hunt (Hrsg.), *Current developments in the study of leadership* (pp. 1-37). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Friedel-Howe, H. (1994). Neue Organisationskonzepte. In L. v. Rosenstiel, M. Hockel & W. Molt (Hrsg.), *Handbuch der Angewandten Psychologie. Grundlagen – Methoden – Praxis* (S. VI-4.1 1-20). Landsberg: ecomed.
- Gebert, D. (1978). *Organisation und Umwelt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gebert, D. (1992). *Traditionsorientierung und unternehmerischer Erfolg*. Saarbrücken: Breitenbach.
- Gebert, D. (1995). Intervention in Organisationen. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (S. 481-494). Bern: Huber.
- Gebert, D. & Rosenstiel, L. v. (1996). *Organisationspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Geyer, A. & Steyrer, J. (1998). Messung und Erfolgswirksamkeit transformationaler Führung. *Zeitschrift für Personalforschung*, 12, 377-401.
- Goodall, J. & van Lawick, H. (1986). *The Chimpanzees of Gombe*. Cambridge: Harvard University Press.
- Graen, G.B. & Uhl-Bien, M. (1995). Führungstheorien – von Dyaden zu Teams. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.), *Handwörterbuch der Führung* (2. Aufl., Sp. 1045-1085). Stuttgart: Poeschel.
- Guest, R.H. (1956). Of time and the form. *Personnel*, 32, 478-486.
- Heckhausen, H. (1976). Relevanz der Psychologie als Austausch zwischen naiver und wissenschaftlicher Verhaltenstheorie. *Psychologische Rundschau*, 27, 1-11.
- Heinen, E. (1971). *Grundlagen betriebswirtschaftlicher Entscheidungen. Das Zielsystem der Unternehmung*. Wiesbaden: Gabler.
- Herrmann, T. (1979). *Psychologie als Problem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1977). *Management of organizational behavior: utilizing human resources*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holling, H. & Liepmann, D. (1995). Personalentwicklung. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (S. 285-316). Bern: Huber.
- Homans, G.C. (1961). *Social behavior: its elementary forms*. New York: Harcourt, Brace & World.

Fortsetzung Literatur

Fortsetzung Literatur

- Horne, J.H. & Lupton, T. (1965). The work activities of "middle" managers – An exploratory study. *Journal of Management Studies*, 2, 14-33.
- House, R.J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-338.
- House, R.J. & Shamir, B. (1993). Toward the Integration of Transformational, Charismatic, and Visionary Theories of Leadership. In M. Chemers & R. Ayman (Eds.), *Leadership: Perspectives and Research Directions* (pp. 81-107). New York: Academic Press.
- House, R.J. & Shamir, B. (1995). Führungstheorien – Charismatische Führung. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.), *Handwörterbuch der Führung* (2. Aufl., Sp. 878-897). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Irle, M. (1975). *Lehrbuch der Sozialpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Jago, A. (1995). Führungstheorien – Vroom/Yetton-Modell. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.), *Handwörterbuch der Führung* (2. Aufl., Sp. 1958-1975). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Jeserich, W. (1981). *Mitarbeiter auswählen und fördern – Assessment Center Verfahren*. München: Hanser.
- Kaminski, G. (1970). *Verhaltenstheorie und Verhaltensmodifikation. Entwurf einer integrativen Theorie psychologischer Praxis am Individuum*. Stuttgart: Klett.
- Kaschube, J. (1997). *Ziele von Führungsnachwuchskräften*. München: Hampp.
- Kerr, S. & Jermier, J.M. (1978). Substitutes for Leadership: Their meaning and measurement. *Organizational behavior and human performance*, 22, 375-403.
- Kieser, A., Reber, G. & Wunderer, R. (Hrsg.). (1995). *Handwörterbuch der Führung* (2. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kirsch, A. (1995). *Strategien der Selektion und Sozialisation von Führungskräften*. Wiesbaden: Gabler.
- Kirsch, W. (1997). *Strategisches Management: Die geplante Evolution von Unternehmen*. München: Kirsch.
- Klages, H. (1967). *Rationalität und Spontaneität*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftungs-Verlag.
- Kleinmann, M. (1997). *Assessment-Center*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Kolodny, H.F. (1995). Matrixorganisation und Führung. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.), *Handwörterbuch der Führung* (2. Aufl., Sp. 1483-1495). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Korman, A.K. (1966). Consideration, initiating structure and organizational criteria: A review. *Personnel Psychology*, 19, 349-361.
- Kotter, J.P. (1982). What effective general managers really do. *Harvard Business Review*, 60 (6), 156-167.
- Kummer, H. (1992). *Weißer Affen am roten Meer*. München: Piper.
- Lent, R.H., Aurbach, H.A. & Levin, L.S. (1971). Predictors, criteria, and significant results. *Personnel Psychology*, 24, 519-533.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lord, R.G., DeVader, C.L. & Alliger, G.M. (1986). A meta analysis of the relation between personality traits and leadership perceptions: An application of validity generalization procedures. *Journal of Applied Psychology*, 71, 402-410.
- Lukaszczuk, K. (1960). Zur Theorie der Führer-Rolle. *Psychologische Rundschau*, 11, 179-188.
- Luthans, F., Hodgetts, R.M. & Rosenkrantz, S.A. (1988). *Real managers*. Cambridge, MA: Ballinger.
- Luthans, F. & Kreitner, R. (1975). *Organizational behavior Modification*. Glenview: Scott.
- Luthans, F. & Rosenkrantz, S. (1995). Führungstheorie – Soziale Lerntheorie. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.), *Handwörterbuch der Führung* (2. Aufl., Sp. 1005-1021). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Mann, R.D. (1959). A review of the relationship between personality and performance in small groups. *Psychological Bulletin*, 56, 214-270.
- Manz, C.C. & Sims, H.P. (1995). Selbststeuernde Gruppen, Führung in. In A.

- Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.), *Handwörterbuch der Führung* (2. Aufl., Sp. 1873-1894). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Maukisch, H. (1986). Erfolgskontrollen von Assessment Center-Systemen. *Psychologie und Praxis. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 30 (4), 86-91.
- Maukisch, H. (1989). Informationswert und Ökonomie der diagnostischen Prinzipien von Assessment Center Systemen zur Erfassung von Management Potential. In C. Lattmann (Hrsg.), *Das Assessment-Center-Verfahren der Eignungsbeurteilung* (S. 251-290). Heidelberg: Physica.
- Mayntz, R. (1968). *Bürokratische Organisation*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- McCall, M.W. Jr. (1998). *High flyers. Developing the next generation of leaders*. Boston: Harvard Business School Press.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Wiley and Sons.
- Morgan, G. (1997). *Bilder der Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Münsterberg, H. (1912). *Psychologie und Wirtschaftsleben. Ein Beitrag zur Angewandten Experimentalpsychologie*. Leipzig: Barth.
- Nachreiner, F. (1978). *Die Messung des Führungsverhaltens*. Bern: Huber.
- Neubauer, R. (1980). Die Assessment Center Technik. In R. Neubauer & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch der angewandten Psychologie* (S. 122-158). München: Moderne Industrie.
- Neuberger, O. (1972). Experimentelle Untersuchungen von Führungsstilen. *Gruppendynamik*, 3, 191-219.
- Neuberger, O. (1976). *Führungsverhalten und Führungserfolg*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Neuberger, O. (1977). *Organisation und Führung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuberger, O. (1980). Führungsforschung: Haben wir die Jäger- und Sammlerzeit schon hinter uns? *Die Betriebswirtschaft*, 40, 603-630.
- Neuberger, O. (1985). *Unternehmenskultur und Führung*. Augsburg: Uni Augsburg.
- Neuberger, O. (1989). Organisationstheorien. In E. Roth (Hrsg.), *Organisationspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie D/III/3* (S. 205-250). Göttingen: Hogrefe.
- Neuberger, O. (1990). *Führen und geführt werden*. Stuttgart: Enke.
- Neuberger, O. (1994). *Personalentwicklung*. Stuttgart: Enke.
- Neuberger, O. (1995a). *Mikropolitik*. Stuttgart: Enke.
- Neuberger, O. (1995b). *Führen und geführt werden* (4. Aufl.). Stuttgart: Enke.
- Neuberger, O. (2000). *Das 360°-Feedback*. München: Hampp.
- Neudecker, M. (1987). *Die innerbetriebliche Führungskräfte-schulung – eine explorative Studie ihrer Effizienz*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Paolillo, J.G.P. (1981). Role profiles for managers at different hierarchical levels. *Academy of Management Proceedings*, 41, 91-94.
- Pavett, C.M. & Lau, A.W. (1983). Managerial work: The influence of hierarchical level and functional speciality. *Academy of Management Journal*, 26, 170-177.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in Organizations*. Marshfield, MA: Pitman.
- Ramme, I. (1989). *Die Arbeit von Führungskräften eines Forschungsinstituts* (Arbeitsbericht Nr. 22). Dortmund: Universität.
- Reddin, W.J. (1981). *Das 3-D-Programm. Zur Leistungssteigerung des Managements*. Landsberg: Moderne Industrie.
- Rosenstiel, L. v., Molt, W. & Rüttinger, B. (1995). *Organisationspsychologie* (8. Aufl.) Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosenstiel, L. v., Nerdinger, F. & Spieß, E. (Hrsg.). (1998). *Von der Hochschule in den Beruf*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Rosenstiel, L. v., Nerdinger, F., Spieß, E. & Stengel, M. (1989). *Führungsnachwuchs im Unternehmen*. München: Beck.
- Sarges, W. (Hrsg.). (1995). *Management-Diagnostik* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Sarges, W. (2000). Diagnose von Managementpotential für eine sich immer schneller und unvorhersehbarer ändernde Wirtschaftswelt. In L. v. Rosenstiel & T. Lang-von Wins (Hrsg.), *Perspektiven der Potentialbeurteilung*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schein, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schirmer, F. (1991). Aktivitäten von Managern: Ein kritischer Review über 40

Fortsetzung Literatur

Fortsetzung Literatur

- Jahre "Work Activity"-Forschung. In W.H. Staehle & K. Sydow (Hrsg.), *Managementforschung 1* (S. 205-253). Berlin: deGruyter.
- Schjelderup-Ebbe, T. (1922). Zur Sozialpsychologie des Haushuhnes. *Zeitschrift für Psychobiologie*, 1/88, 225-252.
- Scholz, C. (2000). *Personalmanagement. Informationsorientierte und verhaltens-theoretische Grundlagen* (5. Aufl.). München: Vahlen.
- Schuler, H. (1987). Assessment Center als Auswahl- und Entwicklungsinstrument: Einleitung und Überblick. In H. Schuler & W. Stehle (Hrsg.), *Assessment Center als Methode der Personalentwicklung* (S. 1-35). Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schuler, H. (Hrsg.). (1991). *Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung*. Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schuler, H. (1996). *Psychologische Personalauswahl*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schuler, H. & Funke, U. (1989). Berufseignungsdiagnostik. In E. Roth (Hrsg.), *Organisationspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie D/III/3* (S. 281-320). Göttingen: Hogrefe.
- Seidel, E. (1978). *Betriebliche Führungsformen*. Stuttgart: Poeschel.
- Shamir, B., House, R. & Arthur, M. (1996). The Motivational Effects of Charismatic Leadership: A Self-Concept Based Theory. In R.M. Steers, L.W. Porter & G.A. Bigley (Eds.), *Motivation and Leadership at work* (pp. 213-233). New York: McGraw Hill.
- Skinner, B.F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton-Century.
- Smith, A. (1776). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. London: Strahan and Cadell.
- Smith, P. (1967). Criteria for evaluating executive success. In F.R. Wickert & D.E. Mc Farland (Eds.), *Measuring executives' success* (pp. 73-92). New York: Wiley.
- Sonntag, Kh. (Hrsg.). (1999). *Personalentwicklung in Organisationen* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Staehle, W. (1973). *Organisation und Führung soziotechnischer Systeme. Grundlagen einer Situationstheorie*. Stuttgart: Enke.
- Staehle, W. (1999). *Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive* (8. Aufl.). München: Vahlen.
- Steinle, C. (1975). *Leistungsverhalten und Führung in der Unternehmung*. Berlin: deGruyter.
- Stewart, R. (1967). *Managers and their jobs*. London: McMillan.
- Stewart, R. (1979). Diary-keeping. In Th.D. Weinshall (Ed.), *Managerial communication* (pp. 33-54). London: Academic Press.
- Stewart, R. (1983). Managerial behavior: How research has changed the traditional picture. In M. Earl (Ed.), *Perspectives on management – A Multidisciplinary analysis*. Oxford: University Press.
- Stogdill, R.M. (1948). Personal factors associated with leadership. *Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- Stogdill, R.M. (1963). *Manual for the LBDQ Form XII*. Columbus: Columbus State University.
- Stogdill, R.M. (1974). *Handbook of leadership*. New York: Free Press.
- Taylor, F.W. (1911). *The principles of scientific management*. London: Harper and Brothers.
- Thornton, G.C., Gaugler, B.B., Rosenthal, D.B. & Bentson, C. (1987). Die prädiktive Validität des Assessment Centers als Methode der Personalentwicklung. In H. Schuler & W. Stehle (Hrsg.), *Assessment Center als Methode der Personalentwicklung* (S. 36-60). Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Türk, K. (1995). Entpersonalisierte Führung. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderrer (Hrsg.), *Handwörterbuch der Führung* (2. Aufl., Sp. 328-340). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Vroom, V.H. & Jago, A.G. (1991). *Flexible Führungsentscheidungen: Management der Partizipation in Organisationen*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Vroom, V.H. & Yetton, P. (1973). *Leadership and decision-making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

- Weber, M. (1921). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Weick, K.E. (1985). *Der Prozeß des Organisierens*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Weinert, A.B. (1989). Führung und soziale Steuerung. In E. Roth (Hrsg.), *Organisationspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie D/III/3* (S. 552-577). Göttingen: Hogrefe.
- Wiendieck, G. & Wiswede, G. (Hrsg.). (1990). *Führung im Wandel*. Stuttgart: Enke.
- Witte, E. (1995). Effizienz der Führung. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.), *Handwörterbuch der Führung* (2. Aufl., Sp. 264-276). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Witte, E., Kallmann, A. & Sachs, G. (1981). *Führungskräfte der Wirtschaft*. Stuttgart: Poeschel.
- Wren, D.A. (1990). Was Henry Fayol a real manager? *Academy of Management Proceedings*, 50, 138-142.
- Wunderer, R. (1995a). Führung von unten. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.), *Handwörterbuch der Führung* (2. Aufl., Sp. 501-512). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Wunderer, R. (1995b). Laterale Kooperation als Führungsaufgabe (Schnittstellenmanagement). In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.), *Handwörterbuch der Führung* (2. Aufl., Sp. 1407-1423). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Yukl, G.A. (1971). Toward a behavior theory of leadership. *Organizational Behavior and Human Performance*, 6, 414-440.

Fortsetzung Literatur

13 Motivierung

von Friedemann W. Nerdinger

Inhaltsübersicht

1 Grundlagen	350
1.1 Motiv, Anreiz, Motivation und Motivierung	350
1.2 Ziele der Motivierung: Leistung und Zufriedenheit	351
1.3 Theorien der Arbeitsmotivation	352
2 Prädezieionale Phase: Wählen	354
2.1 VIE-Theorie	354
2.2 Folgerungen für die Motivierung	356
3 Präaktionale Phase: Ziele setzen	357
3.1 Theorie der Zielsetzung	357
3.1.1 Moderatoren	358
3.1.2 Wirkmechanismen	359
3.2 Folgerungen für die Motivierung	360
4 Aktionale Phase: Handlungen regulieren	362
4.1 Theorie der Selbstregulation	362
4.2 Folgerungen für die Motivierung	364
5 Postaktionale Phase: Handlungsergebnisse bewerten	365
5.1 Gerechtigkeitstheorien	365
5.2 Folgerungen für die Motivierung	367
Zusammenfassung	368
Weiterführende Literatur	369
Literatur	369

1 Grundlagen

Motivation ist ein basaler Begriff der Personalpsychologie, Motivierung wird gewöhnlich als eine der wichtigsten Aufgaben der Personalführung betrachtet. Die große Bedeutung, die Motivation und Motivierung in den Unternehmen beigemessen wird, ist allerdings der begrifflichen Klarheit des Feldes nicht gut bekommen. Zunächst werden daher die grundlegenden Konzepte „Motiv, Anreiz und Motivation“ geklärt, dann die wichtigsten Ziele der Motivierung – Leistung und Zufriedenheit – besprochen und schließlich ein theoretischer Rahmen für die Darstellung der verschiedenen Aspekte der Motivierung entwickelt.

1.1 Motiv, Anreiz, Motivation und Motivierung

Motivation erklärt Richtung, Intensität und Ausdauer menschlichen Verhaltens (vgl. zum folgenden Heckhausen, 1989; Nerdinger, 1995). „Richtung“ bezeichnet die Entscheidung für ein bestimmtes Verhalten: Warum entscheidet sich z. B. ein Bewerber, der zwei Stellenangebote hat, für das eine Angebot und lehnt das andere ab? Intensität betrifft die Energetisierung des Verhaltens, Ausdauer die Hartnäckigkeit angesichts von Widerständen: Warum setzt sich ein Mitarbeiter mit voller Kraft für eine Aufgabe ein und läßt sich auch durch Hindernisse nicht von seinem Weg abbringen, während ein anderer eher lustlos arbeitet und bei der ersten Schwierigkeit resigniert?

Zur Erklärung dieser Merkmale des Verhaltens müssen immer die Person und die Situation, in der Verhalten auftritt, berücksichtigt werden. Die Person kann durch Bedürfnisse, z. B. Hunger, Durst etc. ebenso zu Verhalten bewegt werden wie durch die gedankliche Vorwegnahme von Zielzuständen, z. B. die Vorstellung, daß eine bestimmte Leistung zu einer Prämie führt. Menschen verfügen über eine Vielzahl von Bedürfnissen und Zielen, die sich nach thematischen Gemeinsamkeiten zusammenfassen lassen. So werden z. B. alle Bedürfnisse und Ziele, die im weitesten Sinne mit dem Thema „Leistung“ verbunden sind, zu einer Motivklasse menschlichen Verhaltens zusammengefaßt – dem Leistungsmotiv. Als *Motive* werden in der Psychologie Wertungsdispositionen bezeichnet, die für Individuen charakteristisch sind (Heckhausen, 1989), d.h. Menschen lassen sich danach unterscheiden, wie sie zeitlich überdauernd auf bestimmte Merkmale von Situationen reagieren.

Damit es zu Verhalten kommt, müssen Motive durch Merkmale von Situationen „angeregt“ werden. Situationen bieten Gelegenheiten zur Realisierung von Bedürfnissen und Zielen, sie können aber auch Bedrohliches signalisieren. Situationen fordern dazu auf, bestimmte Handlungen zu zeigen und andere zu unterlassen. Dieses Merkmal von Situationen wird als *Anreiz* bezeichnet. Wenn ein Unternehmen für das Erreichen seiner Ziele Prämienzahlungen verspricht oder Sicherheitsvorschriften erläßt, bei deren Zuwiderhandeln die Entlassung droht, setzt es Anreize für erwünschtes bzw. für das Unterlassen unerwünschten Verhaltens. Ob ein Motiv angeregt wird oder nicht, darüber entscheidet die subjektive Wahrnehmung und Beurteilung der situativen Merkmale.

Anreize regen ganz bestimmte Motive an, angeregte Motive führen zu Verhalten. Die Wechselwirkung von Person und Situation, von Motiv und Anreiz wird in der Psychologie als *Motivation* bezeichnet. Motivation ist eine momentane Gerichtetheit auf ein Handlungsziel (Heckhausen, 1989), der Begriff umfaßt die vielfältigen gedanklichen und emotionalen Prozesse, die zur Ausrichtung des Verhaltens auf Handlungsziele führen. Damit kann auch der Begriff *Motivierung* näher bestimmt werden – im folgenden wird darunter verstanden, Menschen auf Handlungsziele auszurichten und die Bedingungen des Handelns so zu gestalten, daß sie diese Ziele erreichen können. Im Betrieb wird unter Motivierung gewöhnlich die Steigerung der Leistung von Mitarbeitern durch den gezielten Einsatz von Anreizen und Motivationsinstrumenten verstanden. Dem haftet der Geruch von Beeinflussung,

Motivation erklärt Richtung, Intensität und Ausdauer menschlichen Verhaltens.

Motive sind Wertungsdispositionen, die für Individuen charakteristisch sind.

Anreize sind Merkmale von Situationen, die Motive anregen können.

Die Wechselwirkung von Motiv und Anreiz wird als Motivation bezeichnet.

Motivierung bedeutet, Menschen auf Handlungsziele auszurichten und die Bedingungen des Handelns so zu gestalten, daß sie diese Ziele erreichen können.

ja Manipulation an. Motivierung bedeutet dagegen, sich in andere einzufühlen und die Situation für sie so zu gestalten, daß sie selbstbestimmt Ziele verfolgen können. Motivierung wird hier also als Aufgabe der direkten Personalführung verstanden. Diese Aufgabe ist zielbezogen und setzt ein Wissen um die grundlegenden Prozesse der Motivation, d.h. die wichtigsten Theorien der Motivation voraus.

1.2 Ziele der Motivierung: Leistung und Zufriedenheit

In Unternehmen werden gezielt Anreize zur Motivierung der Mitarbeiter gesetzt. Damit soll die Intensität und Ausdauer bei der Bearbeitung der Arbeitsaufgaben optimiert werden. Das Ergebnis der Aufgabenbearbeitung wird als *Leistung* (vgl. Kapitel 15) bezeichnet. Leistung wird bestimmt über den Vergleich des Arbeitsverhaltens mit einem Standard, der von der Organisation gesetzt und gewöhnlich von den Vorgesetzten gemessen wird (Mitchell, 1997). In der Leistung kumuliert das Arbeitsverhalten, das in einem bestimmten Zeitraum in bestimmten Aufgaben und Situationen gezeigt wird. Leistung ist damit nicht nur von der individuellen Motivation, sondern auch von den Fähigkeiten und Fertigkeiten und vor allem von der Arbeitssituation – der zur Verfügung stehenden Technologie, der Unterstützung durch Vorgesetzte und Kollegen usw. – abhängig. Somit ist zwar die Leistung das wichtigste Ziel der Motivierung in Unternehmen, Motivierung ist aber nur *ein* Weg zur Erhöhung der Leistung.

Aus Sicht der Psychologie dient die Motivierung nicht nur der Leistung, sondern auch den Mitarbeitern, d.h. Motivierung sollte zur Zufriedenheit mit der Arbeit beitragen. Die Forderung, durch Motivierung *Arbeitszufriedenheit* anzustreben, hat nicht nur ethische Gründe – Arbeitszufriedenheit hat positive Auswirkungen auf das körperliche und psychische Wohlbefinden –, sondern auch betriebswirtschaftliche: Arbeitszufriedenheit *kann* auch zu höherer Leistung führen, die Fluktuation verringern und die Bindung an das Unternehmen erhöhen (Moser, 1996). Arbeitszufriedenheit ist also nicht nur ein Ziel der Motivierung, sie wirkt unter Umständen auch motivierend. Daher hat das Konzept in der personalpsychologischen Forschung besondere Beachtung gefunden – mit gemischten Ergebnissen (Fischer, 1989).

Arbeitszufriedenheit wird in der Regel als *Einstellung zur Arbeit* verstanden. Einstellungen sind zeitlich relativ stabile, emotionale, kognitive und verhaltensbezogene Reaktionen gegenüber Objekten. Arbeitszufriedenheit umfaßt demnach die emotionale Reaktion auf die Arbeit, die Meinung über die Arbeit und die Bereitschaft, sich in der Arbeit zu engagieren. Arbeit hat aber viele Facetten, u.a. die Aufgabe, die äußeren Arbeitsbedingungen, die Beziehung zu Vorgesetzten, Aufstiegsmöglichkeiten, Bezahlung, Sozialleistungen etc. Die Einstellung zu den verschiedenen Facetten der Arbeit kann bei einer Person durchaus unterschiedlich ausfallen, z. B. kann man mit seiner Arbeitsaufgabe sehr zufrieden und gleichzeitig mit der Bezahlung und der Unternehmenspolitik äußerst unzufrieden sein (Nerdinger, 1995).

In den meisten empirischen Untersuchungen wird die Einstellung zur Arbeit trotzdem als globales Maß der Zufriedenheit erhoben. Dabei äußern sich in der Regel mehr als 80% aller Befragten als zufrieden oder sehr zufrieden mit ihrer Arbeit (Six & Kleinbeck, 1989). Dieser Befund verweist darauf, daß Arbeitszufriedenheit ein relationales Konzept ist, d.h. die Einschätzung der Zufriedenheit erfordert immer ein Bezugssystem, an dem die bestehende Situation gemessen wird (Fischer, 1989). Besonders wichtig ist das individuelle *Anspruchsniveau*, das durch Merkmale der Person – z. B. Alter und Qualifikation – und durch die Situation beeinflusst wird: In Zeiten hoher Arbeitslosigkeit sinken gewöhnlich die Ansprüche, die an die Arbeit gestellt werden. In Abhängigkeit vom individuellen Anspruchsniveau kann die Aussage „ich bin zufrieden mit meiner Arbeit“ Unterschiedliches bedeuten – es kann eine vorübergehende Zufriedenheit vorliegen, die bei Erhöhung des Anspruchs-

Leistung bezeichnet das Ergebnis des Arbeitsverhaltens.

Arbeitszufriedenheit umfaßt die emotionale Reaktion auf die Arbeit, die Meinung über die Arbeit und die Bereitschaft, sich in der Arbeit zu engagieren.

Arbeitszufriedenheit ist das Ergebnis eines Vergleichs der erlebten Situation mit dem individuellen Anspruchsniveau.

niveaus auf eine Verbesserung der Arbeitssituation drängt; es kann eine resignative Zufriedenheit vorliegen, hinter der sich eine Senkung des Anspruchsniveaus verbirgt (im Sinne „man muß zufrieden sein mit dem, was man hat“); und natürlich kann die Arbeit die Ansprüche des Arbeitenden ganz erfüllen und damit eine stabile Arbeitszufriedenheit vorliegen (zu weiteren Formen der Arbeitszufriedenheit vgl. Bruggemann, Großkurth & Ulich, 1975).

Aussagen zur Arbeitszufriedenheit spiegeln demnach nicht einfach die Situation in der Arbeit wider, sie sind immer auch durch die Person beeinflusst. Das kommt nicht nur in der Wahl des Bezugssystems, in der Höhe der Ansprüche und der Art, wie mit Differenzen zwischen Ansprüchen und wahrgenommener Realität umgegangen wird, zum Ausdruck, es finden sich auch direkte Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und der Arbeitszufriedenheit (Judge, Locke & Durham, 1997) bzw. Wahrnehmungen der Arbeitssituation. So konnte Schallberger (1995) zeigen, daß pflichtbewußte Mitarbeiter sowohl höhere Anforderungen als auch bessere persönliche Entwicklungsmöglichkeiten in der Arbeit erleben. Angepaßte Mitarbeiter sehen ebenfalls bessere Entwicklungsmöglichkeiten, und Mitarbeiter mit geringem Selbstvertrauen sehen sich leicht von der Arbeit überfordert. Arbeitszufriedenheit ist das Ergebnis eines komplexen Zusammenwirkens von Person und Situation, das sich nicht beliebig herstellen läßt.

1.3 Theorien der Arbeitsmotivation

Theorien der Arbeitsmotivation werden häufig in zwei Klassen eingeteilt – Inhalts- und Prozeßtheorien (Campbell & Pritchard, 1976). *Inhaltstheorien* gehen von Taxonomien menschlicher Motive aus und versuchen zu zeigen, welche Anreize diese Motive aktivieren und Arbeitsverhalten motivieren. Ein besonders populäres Beispiel ist die Theorie von Maslow (1981[1954]), an der sich die Probleme inhaltstheoretischer Ansätze exemplarisch verdeutlichen lassen. Maslow unterscheidet fünf Klassen von Motiven:

- Physiologische Motive (Streben nach Befriedigung von Hunger, Durst etc.);
- Sicherheitsmotive (Streben nach Sicherheit und Schutz vor Schmerz und Furcht);
- Soziale Bindungsmotive (Streben nach Liebe und sozialem Anschluß);
- Selbstachtungsmotive (Streben nach Geltung und Ansehen);
- Selbstentfaltungsmotive (Selbsterfüllung durch Realisierung der in der Persönlichkeit angelegten Möglichkeiten und Fähigkeiten).

Diese Motivklassen sind nach Maslow hierarchisch geordnet, d.h. daß das nächsthöhere Motiv nur dann aktiviert wird, wenn das darunterliegende befriedigt ist – das jeweils hierarchisch niedrigste noch nicht befriedigte Motiv ist das stärkste.

Inhaltstheorien wirken anschaulich und sind daher in der Praxis sehr beliebt, sie weisen aber gravierende Mängel auf. Davon abgesehen, daß sie sich empirisch kaum bestätigen lassen (Kanfer, 1990), ist ihre praktische Nützlichkeit extrem gering: Inhaltstheorien postulieren universelle Motivstrukturen und können deshalb die individuellen Unterschiede in der Arbeitsleistung nicht erklären. Die Motivklassen haben ein solch hohes Abstraktionsniveau, daß sich konkrete Verhaltensweisen kaum durch ein bestimmtes Motivniveau erklären lassen.

Daher hat sich die psychologische Forschung auf die *Prozeßtheorien* konzentriert, mit denen die Dynamik der Motivation erklärt wird. Ausgehend von der Frage, wie sich Menschen in einer konkreten Situation für eine bestimmte Handlungsalternative entscheiden, ist in der Prozeßperspektive zu klären, mit welcher Intensität und Ausdauer diese Handlungsalternative verfolgt wird und wie die dabei erzielten Ergebnisse bewertet werden. Heckhausen (1989; Gollwitzer, 1996) hat diesen Prozeß in vier Phasen unterteilt, die in Abbildung 1 dargestellt sind:

Motivation	Wille		Motivation
prädeziSIONal	präaKTional	aKTional	postaKTional
Wählen	Zielsetzung	Handeln	Bewerten

Abbildung 1:

Das Handlungsphasenmodell (modifiziert nach Heckhausen, 1989)

In der ersten Phase steht die Wahl zwischen verschiedenen Handlungsalternativen an, die entsprechend als *prädeziSIONale Phase* bezeichnet wird: Kennzeichnet ist diese Phase durch Wünsche und das Abwägen ihrer Realisierbarkeit. Übertragen auf das Berufsleben kann die prädeziSIONale Phase durch die Wahl eines bestimmten Arbeitgebers veranschaulicht werden. Bei der Stellenwahl steht immer eine Entscheidung an, sei es zwischen mehreren Stellenangeboten oder zwischen einem Stellenangebot und der Alternative weiterer Suche nach einem Arbeitsplatz (vgl. dazu Kapitel 4). Diese Alternativen werden gegeneinander abgewogen, wobei theoretisch angenommen wird, daß man sich für die Alternative entscheidet, die den maximalen subjektiven Nutzen verspricht. Die Motivationspsychologie erklärt solche Entscheidungen mit Erwartungs-mal-Wert-Theorien, deren wichtigste – die VIE-Theorie von Vroom (1964) – im zweiten Abschnitt dargestellt wird.

Nach der Entscheidung für eine Alternative kommt es darauf an, die gewählte Handlung auch zu realisieren. Das ist eine Frage des Willens (Heckhausen, 1989). Willensprozesse lassen sich wiederum in zwei Phasen einteilen. Vor der Handlung – daher wird diese Situation als *präaKTionale Phase* bezeichnet – muß das Ziel des Handelns geklärt werden. Zum Beispiel ist mit der Entscheidung für ein Unternehmen die Bereitschaft verbunden, im Unternehmen eine bestimmte Leistung zu zeigen – bildlich gesprochen handelt es sich dabei um die Energie, die für die gewählte Alternative bereitgestellt wird. Diese Leistungsbereitschaft der Mitarbeiter sollen die Führungskräfte des Unternehmens auf die Erfüllung der Arbeitsaufgaben ausrichten: Sie müssen den Mitarbeitern ihre Aufgaben vermitteln und klar machen, was sie bei der Erfüllung ihrer Aufgaben erreichen sollen. Mit anderen Worten, Ziele des Leistungshandelns verdeutlichen den Mitarbeitern, was von ihnen erwartet wird und an welchen Maßstäben sie ihr Handeln ausrichten sollen. Die damit verbundenen Prozesse thematisiert die Theorie der Zielsetzung (Locke & Latham, 1990), die im dritten Abschnitt dargestellt wird.

Nach der Entscheidung für eine Handlungsalternative und der Ausrichtung auf bestimmte Ziele kommt es zum Handeln. Da Ziele mehr oder weniger weit in die Zukunft weisen, müssen die Handlungen immer wieder auf Zielkurs gehalten werden. Auch dies ist eine Aufgabe des Willens, deshalb spricht Heckhausen (1989) von einer *aKTionalen Willensphase*. Angenommen, ein neuer Mitarbeiter der Personalabteilung erhält das Ziel, bis zum Jahresende ein Assessment Center (vgl. Kapitel 6) für die Auswahl von Führungsnachwuchskräften zu entwickeln. Um dieses Ziel zu erreichen, muß er eine Vielzahl von Problemen bewältigen, er muß Hindernisse überwinden und seine Handlungen immer wieder auf das Ziel ausrichten. Vor allem wenn ein Mitarbeiter relativ großen Handlungsspielraum hat, erfordert die Realisierung von Zielen ein hohes Maß an Selbstdisziplin und die Fähigkeit, sich selbst zu motivieren. Die dabei auftretenden Prozesse erklären Theorien der Selbstregulation, die exemplarisch im vierten Abschnitt beschrieben werden.

Nach Abschluß der Handlungen, wenn das Ziel erreicht (oder verfehlt) wurde, kommt es gewöhnlich zu einer Bewertung der Ergebnisse – es tritt eine *postaKTionale Phase* auf. Wenn der als Beispiel gewählte neue Mitarbeiter am Ende des Jahres ein Konzept für ein Assessment Center vorgelegt hat, dann wird nicht nur der Vorgesetzte, sondern auch er selbst seine Leistung bewerten (vgl. Kapitel 15). Solche Bewertungen haben verschiedene Konsequenzen: Sie können Gefühle des Stolzes oder der Scham auslösen, sie führen aber auch über die Abschätzung, ob die vom Unternehmen gezollte Anerkennung den Einsatz gerechtfertigt hat, zu Zufriedenheit oder Unzufriedenheit. Solche Bewertungen wirken wiederum auf künftige Motivations-

In der prädeziSIONalen Phase werden Handlungsalternativen nach ihrer Erwünschtheit und nach ihrer Realisierbarkeit abgewogen.

In der präaKTionalen Phase werden Ziele des Handelns festgelegt.

In der aKTionalen Phase werden Handlungen durch Selbstregulation auf Zielkurs gehalten.

In der postaKTionalen Phase werden Handlungsergebnisse bewertet.

prozesse: Stehen wieder Entscheidungen für den Mitarbeiter an – z. B. über den beruflichen Aufstieg oder einen Wechsel des Arbeitgebers – dann werden die Erfahrungen in den nächsten Entscheidungsphasen ebenso berücksichtigt wie bei der Realisierung neuer Ziele. Das Problem der Handlungsbeurteilung wird im fünften Abschnitt dargestellt.

Selbstverständlich darf das Modell der Handlungsphasen nicht mechanistisch verstanden werden – auch in Willensphasen können motivationale Prozesse des Abwägens auftreten, motivationale Prozesse des Wählens werden gelegentlich vom Willen unterstützt (z. B. um die „Qual der Wahl“ zu verringern). Außer der stringenten Gliederung der Handlungsphasen hat das Modell aber vor allem einen Vorteil: Ausgehend von den einzelnen Phasen der Motivation lassen sich Schlußfolgerungen für die Motivierung von Mitarbeitern ziehen. Dadurch wird verdeutlicht, daß sich Motivierung nicht in der Anwendung von Anreizen und Instrumenten der Motivation erschöpft, sondern immer ein auf die individuelle Person des Mitarbeiters abgestimmter Prozeß sein muß!

2 Prädezisionale Phase: Wählen

Entscheidungen zwischen Handlungsalternativen werden in der Personalpsychologie durch Erwartungs-mal-Wert-Theorien erklärt. Die Grundidee dieser Theorien entstammt dem volkswirtschaftlichen Modell der Nutzenmaximierung: Steht jemand vor der Wahl unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten mit jeweils ungewissem Ausgang und verschiedenen Konsequenzen, dann soll er diejenige Alternative wählen, bei der das Produkt der Wahrscheinlichkeit eines bestimmten Ergebnisses und seines Nutzens am höchsten ist (Neuberger, 1985). Ist die Wahrscheinlichkeit eine subjektive Einschätzung, daß eine Handlung zu einem bestimmten Ergebnis führt, dann spricht man in der Psychologie von einer Erwartung. Der Nutzen dieses Ergebnisses wird als Wert oder als Valenz bezeichnet. Wert und Erwartung werden zur Berechnung der Handlungsalternativen gewöhnlich multiplikativ verknüpft, weshalb solche Ansätze als Erwartungs-mal-Wert-Theorien bezeichnet werden. Zu dieser Klasse von Theorien zählt auch die sogenannte VIE-Theorie von Vroom (1964), die in der Personalpsychologie den größten Einfluß hat.

2.1 VIE-Theorie

Vroom (1964) hat darauf verwiesen, daß bei wichtigen Entscheidungen das Abwägen von Valenz und Erwartung nicht ausreichend ist, da Handlungsergebnisse Folgen nach sich ziehen, die wiederum bewertet werden. Nach seiner Meinung muß daher berücksichtigt werden, in welcher Beziehung Handlungsergebnisse zu wahrgenommenen Folgen stehen. Diese Beziehung nennt er Instrumentalität, d.h. Handlungsergebnisse können günstige oder ungünstige Auswirkungen haben. Damit berücksichtigt Vroom (1964) drei Größen, *Valenz*, *Instrumentalität* und *Erwartung*, seine Theorie wird nach den Anfangsbuchstaben dieser Größen als VIE-Theorie bezeichnet.

Die Logik der VIE-Theorie läßt sich am Beispiel der Entscheidung über beruflichen Aufstieg verdeutlichen. Angenommen, einem erfolgreichen Mitarbeiter wird die Leitung der Personalabteilung angeboten. Nach der VIE-Theorie stellt die Position „Abteilungsleitung“ in diesem Beispiel keinen eigenständigen Wert dar – sie erhält ihren Wert über die Instrumentalität der Position für die damit verbundenen Folgen. So wird die Übernahme der Position vermutlich zu einer erheblichen Einschränkung der Freizeit führen, die Position hat demnach eine negative Instrumentalität für die Freizeit. Wenn der Anwärter auf die Position seine Freizeit hoch bewertet, dann ergibt sich aus der Verknüpfung der Valenz von Freizeit mit der negativen Instrumenta-

Erwartungs-mal-Wert-Theorien postulieren, daß bei der Wahl unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten diejenige Alternative gewählt wird, bei der das Produkt der Wahrscheinlichkeit eines bestimmten Ergebnisses (Erwartung) und seines Nutzens (Wert oder Valenz) am höchsten ist.

Als Instrumentalität wird die Erwartung bezeichnet, daß ein Handlungsergebnis bestimmte Konsequenzen nach sich zieht.

lität der Position für Freizeit eine geringe Valenz der Position. Dem steht aber möglicherweise entgegen, daß die Position gut dotiert und angesehen ist, d.h. die Position hat positive Instrumentalität für Folgen, die möglicherweise hoch bewertet werden. Der Wert der Position läßt sich nach diesen Überlegungen bestimmen als Summe der Produkte der Valenz der Handlungsfolgen und der Instrumentalität.

Weiter wird sich der Mitarbeiter überlegen, ob er sich die damit verbundenen Aufgaben zutraut, d.h. er bildet sich eine Erwartung darüber, ob er die Position erfolgreich ausfüllen kann. Diese Erwartung setzt er in Beziehung zur Valenz der angebotenen Position, d.h. die subjektive Wertschätzung der Leitung der Personalabteilung (die nach dem eben dargestellten Muster kalkuliert wird). Wenn die Erwartung eines Erfolgs in der Position hoch ist und die Position gleichzeitig hoch bewertet wird (höher als die Alternativen, z. B. in der aktuellen Position zu verbleiben), dann wird er sich für die Position entscheiden.

Die Logik der Verknüpfung von Valenz, Instrumentalität und Erwartung veranschaulicht Abbildung 2.

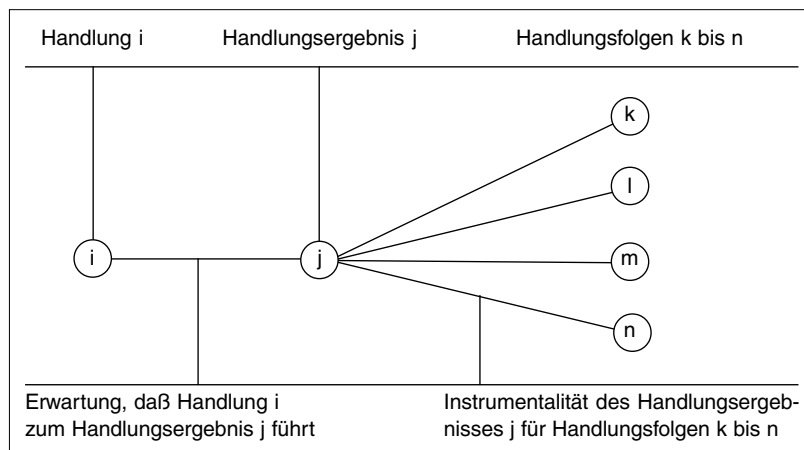


Abbildung 2:

Die VIE-Theorie (nach Heckhausen, 1989)

Im gewählten Beispiel bildet die Übernahme der Position das Handlungsergebnis, Handlungsfolgen sind alle Auswirkungen des Handlungsergebnisses auf andere Lebensbereiche (Freizeit, Ansehen, Einkommen ...). Abbildung 2 verdeutlicht, daß sich die Valenz des Handlungsergebnisses als Summe der Produkte von Instrumentalität und Handlungsfolgen berechnen läßt, die Entscheidung über eine Handlung ergibt sich aus dem Produkt von Erwartung und Valenz des Ergebnisses (wobei diese Berechnung für alle Entscheidungsalternativen durchzuführen ist – die Alternative mit dem höchsten Wert wird bei theoriekonformem Verhalten gewählt).

Die mathematische Formulierung ermöglicht die präzise empirische Überprüfung der Theorie, wobei die Mehrzahl der Untersuchungen belegt, daß mit den Variablen der VIE-Theorie subjektiv wichtige Entscheidungen gut prognostizierbar sind (allerdings sind häufig einfachere Modelle den von Vroom geforderten Verknüpfungen empirisch überlegen; van Eerde & Thierry, 1996). Auch Mitarbeiterbefragungen können nach dem Modell durchgeführt werden (vgl. Kapitel 14). Für die Frage der Motivierung im Sinne einer Führungsaufgabe ist dagegen die präzise mathematische Formulierung weniger wichtig – für Führungskräfte kommt es darauf an, in Gesprächen mit Mitarbeitern deren Erwartungen, Valenzen und Instrumentalitäten zu ermitteln, um durch gezielte Beeinflussung dieser Größen ihre Leistungsbereitschaft zu erhöhen.

Die Valenz des Handlungsergebnisses wird als Summe der Produkte von Instrumentalität und Handlungsfolgen berechnet, die Entscheidung über Handlungsalternativen folgt aus dem Produkt von Erwartung und Valenz der Ergebnisse.

In Mitarbeitergesprächen können Valenz, Instrumentalität und Erwartung erfragt werden, sie bilden daher das wichtigste diagnostische Mittel der Motivierung.

Die Erwartung wird durch die Wahrnehmung der Situation oder das Selbstvertrauen beeinflusst.

Aufbau von Selbstvertrauen

Wie bewertet der Mitarbeiter gebotene Belohnungen für Leistung?

2.2 Folgerungen für die Motivierung

Für die Motivierung von Mitarbeitern genügt es davon auszugehen, daß Menschen verschiedene Konsequenzen ihrer Handlungen eher intuitiv abwägen, die Wahrscheinlichkeit dieser Konsequenzen lediglich grob abschätzen, die Handlungsergebnisse positiv oder negativ bewerten und im Hinblick auf ihren instrumentellen Charakter zur Erreichung weiterer Ziele betrachten (Semmer, 1995). Die ins Auge gefaßten Konsequenzen beschränken sich häufig auf das Naheliegende, das aktuell wichtig Erscheinende. Unter Berücksichtigung dieser Annahmen können Vorgesetzte in Mitarbeitergesprächen (vgl. Kapitel 16) herausfinden, wie die Mitarbeiter ihre Arbeitssituation erleben, welche Wünsche und Erwartungen sie hegen und wie sie betriebliche Zusammenhänge (Instrumentalitäten) wahrnehmen. Solche Gespräche bilden demnach die diagnostische Basis zur Motivierung von Mitarbeitern (von Rosenstiel, 1988).

Die erste zentrale Frage, die in diesen Gesprächen zu klären ist, zielt darauf, ob ein Mitarbeiter die *Erwartung* hat, gewünschte Arbeitsergebnisse selbst herbeiführen zu können. Fragen nach der Erwartung sind von besonderer Bedeutung, denn in der Praxis schließen Führungskräfte bei schwachen Leistungen allzu schnell auf mangelnde Motivation des Mitarbeiters. Der sogenannte fundamentale Attributionsfehler (Ross, 1977), die Tendenz, die Ursachen eines Verhaltensergebnisses bevorzugt den Handelnden zuzuschreiben, läßt sich durch die Frage nach den Erwartungen kontrollieren. Die Erwartung kann durch die Wahrnehmung der Situation – am Arbeitsplatz, im Unternehmen, am Markt – oder durch die Selbsteinschätzung des Mitarbeiters beeinflusst werden. Sieht der Mitarbeiter Probleme in der Situation, z. B. in organisatorischen Schwierigkeiten oder mangelnder Unterstützung, so muß genau geklärt werden, wie diese Deutung zustande kommt: Kann der Mitarbeiter konkrete Beispiele für seine Sicht nennen, schätzt er die Situation realistisch ein? Wichtig ist vor allem zu klären, was der Mitarbeiter unternehmen kann, um solche Probleme zu lösen, und wie ihn der Vorgesetzte dabei unterstützen soll.

Hat der Mitarbeiter dagegen Zweifel an seinen Fähigkeiten bzw. ist seine geringe Erfolgszuversicht auf mangelndes Selbstvertrauen zurückzuführen, dann sollte der Vorgesetzte versuchen, das notwendige Selbstvertrauen systematisch aufzubauen. Dabei ist folgendes zu beachten:

Aufbau von Selbstvertrauen

- Für erste Verhaltensschritte in die erwünschte Richtung Anerkennung zollen;
- bei Fehlern konstruktive Kritik üben, d.h. aufzeigen, wie sich solche Fehler vermeiden lassen;
- durch gezielte Qualifizierungsmaßnahmen notwendige Fähigkeiten aufbauen und im Arbeitsalltag Gelegenheiten einräumen, bei denen sich die neu erworbenen Fähigkeiten erfolgreich anwenden lassen;
- die Arbeitssituation so gestalten, daß erwünschtes Verhalten gefördert wird.

Die zweite Frage zielt auf die *Valenzen*, die ein Mitarbeiter mit möglichen Folgen von Handlungsergebnissen verbindet. Diese lassen sich nur durch intensive Gespräche und Verhaltensbeobachtungen ermitteln. Entscheidend ist, ob die von der Firma gebotenen Belohnungen für erwünschtes Leistungsverhalten von den Mitarbeitern auch hoch bewertet werden, und wenn nicht, ob sich alternativ solche Belohnungen anbieten lassen, die hohe Valenz für sie haben. Das ist ein besonderes Problem, da in vielen Unternehmen eine sehr schematische Anreizpolitik betrieben wird, die letztlich auf ein eher schlichtes Menschenbild zurückzuführen ist („der Mensch arbeitet für Geld“).

Das führt zu einem weiteren wichtigen Aspekt der Valenz: Nach der Theorie von Vroom (1964) erhält Arbeit ihren Wert, weil sie instrumentell für

bestimmte, hoch bewertete Folgen der Arbeit ist. Arbeit wäre nach dieser Theorie *extrinsisch* motiviert, sie wird nicht um ihrer selbst willen ausgeführt, sondern um der damit verbundenen Belohnungen willen. Arbeit kann aber auch ganz einfach interessant sein, Spaß machen, d.h. aus sich heraus – *intrinsisch* – motivierend sein. Daher sollten Führungskräfte versuchen herauszufinden, was den Mitarbeitern an der Arbeit besonders wichtig ist: Wünscht sich der Mitarbeiter größere Entscheidungskompetenzen, mehr Mitsprachemöglichkeiten, größere Verantwortung? Durch entsprechende Maßnahmen kann die Motivation längerfristig gesteigert und damit die Aufgabe der Motivierung vereinfacht werden.

Bei der Arbeitsgestaltung zur Erhöhung intrinsischer Motivation ist allerdings folgendes zu beachten: Zwar mag z. B. mehr Verantwortung große Valenz für Mitarbeiter haben, gleichzeitig können sich damit aber auch Befürchtungen verbinden (Semmer, 1995) – z. B. die Befürchtung, nicht mehr mit denselben Kollegen zusammenarbeiten zu können, die man so schätzt; daß die Arbeitsbelastung stark ansteigt, daß man der Aufgabe nicht gewachsen ist oder daß es dem Unternehmen nur darum geht, Arbeitskräfte einzusparen. Wenn ein Mitarbeiter eine verantwortungsvollere Aufgabe ablehnt, dann bedeutet das nicht unbedingt, daß er dieser Aufgabe keinen Wert beimißt.

Die dritte Frage zielt auf die wahrgenommenen *Instrumentalitäten* zwischen Handlungsergebnissen und Handlungsfolgen. Angenommen, für einen Mitarbeiter hat beruflicher Aufstieg hohe Valenz, er glaubt aber, daß in seiner Firma nicht die Leistung zählt, sondern nur diejenigen aufsteigen, die gute Beziehungen haben. In diesem Fall scheint Leistung nicht instrumentell für beruflichen Aufstieg, und nach der Logik der VIE-Theorie hat Leistung deshalb nur geringe Valenz für den Mitarbeiter. Hier liegt es am Vorgesetzten herauszufinden, wie eine solche Deutung der betrieblichen Situation zustande kommt. Wenn der Mitarbeiter für seine Sicht gute Belege anführen kann, sollte der Vorgesetzte versuchen, auf die Beförderungspraxis im Unternehmen dahingehend Einfluß zu nehmen, daß individuelle Leistung stärker gewichtet wird. Innerhalb seines Kompetenzrahmens kann er in Beurteilungen (vgl. Kapitel 15), durch informelle Anerkennung und v.a. durch den aktiven Einsatz für die Entwicklung des Mitarbeiters – als Reaktion auf kontinuierlich gezeigte gute Leistungen – dazu beitragen, daß in seinem Einflußbereich eine instrumentelle Beziehung zwischen Leistung und beruflichem Aufstieg wahrgenommen wird.

Arbeit als Mittel zum Zweck wird als extrinsisch motiviert bezeichnet; Arbeit um ihrer selbst willen dagegen als intrinsisch motiviert.

Instrumentalitäten zwischen Leistung und hoch bewerteten Belohnungen herstellen.

3 Präaktionale Phase: Ziele setzen

Die Entscheidung für eine Handlungsalternative ist verbunden mit der Bereitschaft, diese zu realisieren. Im Unternehmen kommt es darauf an, wie diese Bereitschaft in Handlungen und Leistungen umgesetzt wird. Bei dieser Aufgabe haben Zielsetzungen entscheidende Bedeutung. Wie Ziele beschaffen sein müssen, damit Handeln zu optimalen Leistungen führt, thematisiert die Theorie der Zielsetzung von Locke (Locke & Latham, 1990; Kleinbeck, 1996).

3.1 Theorie der Zielsetzung

Den Kern der Theorie der Zielsetzung bilden zwei Aussagen, die mittlerweile in mehreren hundert empirischen Studien bestätigt wurden (Kleinbeck & Schmidt, 1996):

1. Schwierige, herausfordernde Ziele führen zu besseren Leistungen als mittlere oder leicht zu erreichende Ziele.
2. Herausfordernde *und* präzise, spezifische Ziele führen zu besseren Leistungen als allgemeine, vage Ziele (im Sinne eines „geben Sie Ihr Bestes“).

Herausfordernde und spezifische Ziele führen zu besseren Leistungen als leichte bzw. vage Ziele.

Der für personalpsychologische Theorien erstaunlich hohe Bestätigungsgrad dieser Aussagen hat zu einer intensiven Untersuchung der Moderatoren und der Wirkmechanismen des Zusammenhangs zwischen schwierigen, spezifischen Zielen und der Leistung geführt. Die wesentlichen Befunde sind in Abbildung 3 dargestellt.

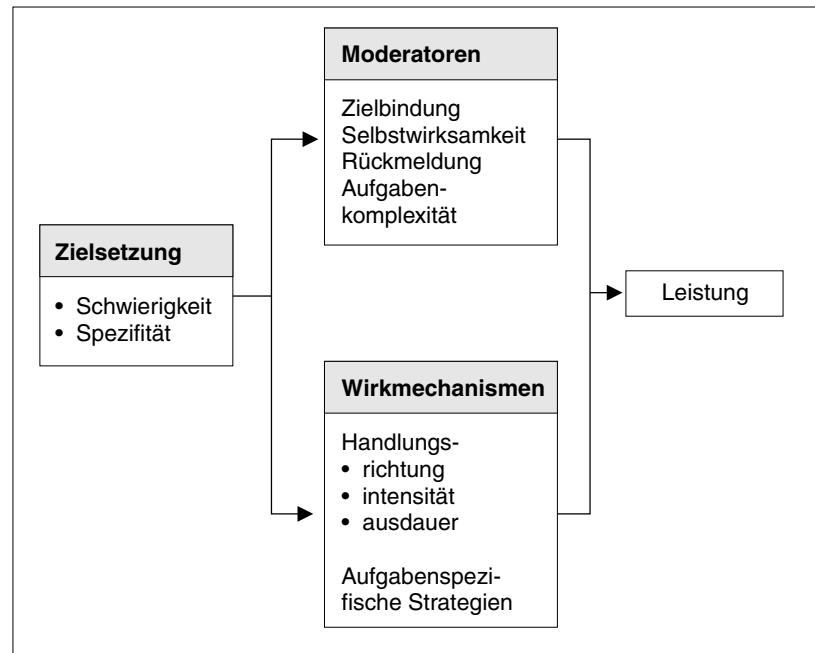


Abbildung 3:

Die Theorie der Zielsetzung (nach Locke & Latham, 1990)

3.1.1 Moderatoren

Moderatoren entscheiden über die Enge des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen. Die wichtigsten Moderatoren der Beziehung zwischen Zielen und Leistung sind Zielbindung, Selbstwirksamkeit, Rückmeldung und die Komplexität der Aufgabe. *Zielbindung* umschreibt das Gefühl der Verpflichtung gegenüber einem Ziel: Je stärker sich Mitarbeiter an ihre Ziele gebunden fühlen, desto enger ist der Zusammenhang zwischen Zielen und Leistung. Entscheidend ist die Frage, wie Zielbindung entsteht. Dabei ist zunächst an die Wirkung von Partizipation zu denken: Wenn Mitarbeiter über die Ziele im Sinne einer Zielvereinbarung mitentscheiden können, sollten sie sich stärker an die Ziele gebunden fühlen. In empirischen Untersuchungen zeigt sich zwar eine höhere Zielbindung durch Zielvereinbarung im Vergleich zu reinen Zielvorgaben, allerdings findet sich kein Unterschied zu sogenannten „tell and sell“ Zielen. Bei „tell and sell“ Zielen wird die Zielhöhe vorgegeben und lediglich erläutert, warum es wichtig ist, dieses Ziel zu erreichen (Latham, Erez & Locke, 1988).

Warum „tell and sell“ Ziele genauso wirksam sind wie Zielvereinbarungen, ist momentan noch nicht vollständig geklärt: Möglicherweise ist der Effekt auf die Autorität dessen, der die Ziele setzt, zurückzuführen – verschiedene Untersuchungen belegen, daß Ziele, die anerkannte Autoritäten vorgeben, als sehr verpflichtend erlebt werden (Locke & Latham, 1990). Denkbar ist allerdings auch, daß „tell and sell“ Ziele nicht dauerhaft zu Zielbindung führen – zwar ist einleuchtend, daß die glaubhafte Darstellung der Notwendigkeit für bestimmte Zielhöhen ein oder mehrere Male akzeptiert wird, erscheint dieses Vorgehen dagegen als Strategie des Vorgesetzten zur dauernden Leistungssteigerung, dann können sich Mitarbeiter dadurch manipuliert fühlen.

Zielbindung bezeichnet das Gefühl der Verpflichtung gegenüber einem Ziel: Zielbindung kann durch Partizipation i.S. von Zielvereinbarung bzw. durch Begründung der geforderten Zielhöhe erreicht werden.

Einen weiteren wichtigen Moderator bildet die *Selbstwirksamkeit*, das aufgabenspezifische Selbstvertrauen (Bandura, 1991). Selbstwirksamkeit ist in allen Phasen des Motivationsprozesses wichtig: Es beeinflusst die Wahl in Entscheidungssituationen, die Ansprüche an die eigene Leistung, den erlebten Streß bei der Aufgabenerfüllung und die Anfälligkeit für Selbstanklagen als Folge des Scheiterns in Leistungsaufgaben. In der Phase der Zielsetzung ist v.a. bedeutsam, daß Selbstwirksamkeit die Zielbindung und das Leistungshandeln positiv beeinflusst. Wer sich als selbstwirksam erlebt, fühlt sich auch eher an herausfordernde Ziele gebunden. Außerdem wirkt Selbstwirksamkeit direkt auf die Leistung ein, da in Leistungsaufgaben mehr Energie investiert wird und die Ausdauer angesichts von Schwierigkeiten und Rückschlägen bei der Zielverfolgung größer ist (Locke & Latham, 1990).

Verschiedene empirische Studien belegen, daß *Rückmeldung* ohne Zielsetzung keine Wirkung auf die Leistung hat, aber die Wirkung schwieriger und spezifischer Ziele auf die Leistung deutlich verstärkt (Kleinbeck & Schmidt, 1996). Rückmeldung kann als ein ganz wesentlicher Moderator der Beziehung zwischen Zielen und Leistung betrachtet werden. Rückmeldung ist aber lediglich eine Form der Information, entscheidend ist, wie der Empfänger die Daten interpretiert, bewertet und welche Folgerungen er daraus zieht (Kluger & DeNisi, 1996). Wenn Rückmeldung signalisiert, daß die Ziele erreicht werden, dann wird gewöhnlich das Leistungsverhalten beibehalten. Weist Rückmeldung dagegen auf ein Defizit in bezug auf die Zielerreichung, dann erfolgt eine Leistungssteigerung unter der Bedingung, daß der Empfänger unzufrieden mit dem Erreichten ist, das Gefühl hoher Selbstwirksamkeit hat und sich vornimmt, die bisherige Leistung zu steigern.

Schließlich hat auch die *Komplexität der Arbeitsaufgabe* erheblichen Einfluß auf den Zusammenhang zwischen herausfordernden, spezifischen Zielen und der Leistung. Komplexe Aufgaben sind durch eine Vielzahl von Handlungsschritten und informationshaltige Hinweise gekennzeichnet, die untereinander zu koordinieren sind und sich im Zeitablauf ändern können. Auch bei solchen Aufgaben führen Ziele zu besseren Leistungen, allerdings ist der Zusammenhang nicht so eng wie bei einfachen Aufgaben (Wood, Mento & Locke, 1987). Die Bewältigung komplexer Aufgaben erfordert elaborierte Pläne und Strategien des Vorgehens, so daß die Leistung stark von der Qualität dieser Pläne und Strategien abhängt. Bei einfachen Aufgaben dagegen genügt häufig der bloße Wille zur Leistung, auf den Zielsetzungen unmittelbar einwirken (Wood & Locke, 1990).

3.1.2 Wirkmechanismen

Herausfordernde, spezifische Ziele wirken unmittelbar auf die Richtung, die Anstrengung und die Ausdauer des Handelns, mittelbar wirken sie über die Stimulierung aufgabenspezifischer Pläne und Strategien. Ziele bestimmen die *Richtung* des Handelns durch die Steuerung der Aufmerksamkeit: Mitarbeiter mit spezifischen Zielen suchen solche Informationen, die für die Zielerreichung bedeutsam sind. Informationen, die in keinem unmittelbaren Zusammenhang zu den Zielen stehen, werden dagegen ausgeblendet. In der Praxis kann diese Wirkung durchaus problematisch sein: Werden z. B. Verkäufern allein umsatzbezogene Ziele gesetzt, dann besteht die Gefahr, daß sie andere Aufgaben – wie die längerfristige Kundenbindung – vernachlässigen.

Menschen regulieren die *Anstrengung* bei ihren Handlungen entsprechend der Schwierigkeit der Aufgaben – dieser Zusammenhang wurde bereits von der deutschen Willenspsychologie entdeckt und als „Schwierigkeitsgesetz der Motivation“ bezeichnet (vgl. dazu Heckhausen, 1989). Liegt das Ziel in einem realistischen Maß über dem bislang gezeigten Leistungsniveau, dann werden automatisch mehr Energien mobilisiert, um das Ziel zu erreichen (sofern man sich an das Ziel gebunden fühlt).

Herausfordernde und spezifische Ziele können die *Ausdauer* erhöhen, mit der Handlungen über die Zeit aufrecht gehalten werden. Dieser Effekt zeigt

Selbstwirksamkeit bezeichnet aufgabenspezifisches Selbstvertrauen.

Rückmeldung über Zielfortschritte verstärkt die Wirkung schwieriger und spezifischer Ziele auf die Leistung.

Der Zusammenhang zwischen Zielen und Leistung ist bei einfachen Aufgaben enger als bei komplexen.

Ziele bestimmen die Richtung des Handelns durch die Steuerung der Aufmerksamkeit.

Nach dem Schwierigkeitsgesetz der Motivation paßt sich die Anstrengung der Schwierigkeit der Aufgaben automatisch an.

Wenn keine zeitliche Begrenzung gesetzt wird, erhöhen Ziele die Ausdauer, mit der an ihrer Realisierung gearbeitet wird.

Bei einfachen Aufgaben aktivieren Ziele gelernte Pläne und Strategien, bei komplexen Aufgaben müssen solche Pläne zunächst entwickelt werden.

Für jede Aufgabe genau sagen, was erreicht werden soll.

Ziele sollen in einem realistischen Maß über den bislang gezeigten Leistungen liegen.

sich allerdings nur, wenn keine zeitlichen Begrenzungen für die Realisation der Ziele gesetzt werden. Bei zeitlichen Begrenzungen wird schneller oder härter gearbeitet, um die Ziele zu erreichen. In diesem Fall verrechnen Mitarbeiter ihre Anstrengung mit der Dauer, um die eigene Leistungsfähigkeit zu erhalten. Das wird besonders deutlich beim sogenannten Menge-Güte-Austausch (Erez, 1990): Werden allein quantitative Ziele gesetzt, dann besteht die Gefahr der Realisierung dieser Ziele auf Kosten der Qualität der Leistungen (wobei dieser Effekt auch von der Art der Anforderungen der Aufgabe abhängig ist; vgl. Schneider, Wegge & Konradt, 1993).

Schließlich wirken Ziele vermittelt durch aufgabenbezogene *Pläne und Strategien* auf die Leistung ein. Hierbei lassen sich gespeicherte Pläne von der Entwicklung neuer Pläne unterscheiden (Wood & Locke, 1990). Für die Lösung wenig komplexer Aufgaben liegen häufig bereits gelernte Pläne und erprobte Vorgehensweisen vor. Herausfordernde Ziele begünstigen das Abrufen solcher Pläne und führen somit zu einer besseren Aufgabenbewältigung. Bei komplexeren Aufgaben dagegen müssen erst neue Strategien und Vorgehensweisen entwickelt werden, u.a. durch Studium der Problemlage, Versuch-Irrtum-Strategien, Einsatz kreativer Problemlösetechniken etc. Der damit verbundene Zeitaufwand erklärt, warum in solchen Fällen kein so enger Zusammenhang zwischen herausfordernden Zielen und der Leistung besteht.

3.2 Folgerungen für die Motivierung

Die Theorie der Zielsetzung ist ein guter Beleg für den häufig Kurt Lewin zugeschriebenen Satz, daß nichts so praktisch ist wie eine gute Theorie. Alle Aussagen der Theorie lassen sich unmittelbar in Handlungsanweisungen für Führungskräfte zur Motivierung von Mitarbeitern überführen, die in Zielvereinbarungsgesprächen zu beachten sind (Nerdinger, 1996). Entscheidend ist zunächst die Formulierung der Ziele, die möglichst spezifisch sein soll, d.h. es ist für jede Aufgabe ganz genau zu benennen, was geleistet werden soll – möglichst in quantitativer Form. Hier ergeben sich allerdings Probleme: Quantitative Zielsetzungen (z. B. Umsatzziele) lassen sich natürlich sehr viel präziser formulieren als qualitative (z. B. optimale Beratung von Kunden). Daher besteht die Gefahr, daß qualitative Ziele vernachlässigt werden, weil sie weniger präzise formuliert sind. In diesem Fall müssen Vorgesetzte die Bedeutung der qualitativen Ziele nachdrücklich darstellen und durch regelmäßige Rückmeldungen über Zielfortschritte die Realisierung unterstützen. Gleichzeitig ist zu beachten, daß quantitative und qualitative Ziele nicht in Konflikt zueinander stehen, da solche Konflikte die Leistung beeinträchtigen (Locke, Smith, Erez, Chah & Schaffer, 1994).

Weiter sollen Ziele schwierig im Sinne von herausfordernd formuliert werden. Schwierigkeit bezieht sich auf das Leistungsniveau der Mitarbeiter: Eine Zielsetzung ist dann herausfordernd, wenn sie in einem realistischen Maß über den bislang gezeigten Leistungen liegt. Hier findet sich ein wesentlicher Unterschied zu der häufig praktizierten Führungsmethode des „management by objectives“ (Rodgers & Hunter, 1991), bei der ausgehend von der Unternehmensplanung geschäftliche Ziele definiert und dann über die verschiedenen Bereiche des Unternehmens bis zu den Mitarbeitern heruntergebrochen werden. Dadurch ergeben sich nicht selten für einzelne Mitarbeiter Ziele, die deutlich über ihrer Leistungsfähigkeit liegen und eher demotivierend wirken (Mitchell, 1997).

Um leistungsförderliche Wirkungen zu erzielen, sollten Führungskräfte versuchen, Zielbindung herzustellen – z. B. durch Partizipation in Form von Zielvereinbarungen – und gleichzeitig das Gefühl der Selbstwirksamkeit zu stärken. Den Mitarbeitern soll im Zielvereinbarungsgespräch das Vertrauen in ihre Fähigkeit, die Ziele zu erreichen, verdeutlicht werden. Außerdem ist darzustellen, daß es für das Unternehmen wichtig ist, die Ziele zu erreichen. Dabei ist auf folgende Punkte zu achten:

- die legitime Autorität des Vorgesetzten muß bewahrt bleiben;
- aufzeigen, welche Möglichkeiten zur persönlichen bzw. beruflichen Weiterentwicklung mit der Realisierung der Ziele verbunden sind;
- aufzeigen, daß die Mitarbeiter durch die Zielerreichung ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen können;
- Unterstützung anbieten und Vertrauen in die Leistungsfähigkeit zeigen;
- überzeugende Begründungen für die Zielhöhe liefern;
- bei der Diskussion von Realisierungsmöglichkeiten zeigen, daß die Aufgabe der Mitarbeiter inhaltlich genau bekannt ist;
- als Rollenmodell für gewünschtes Verhalten dienen.

Wird dem Mitarbeiter eine sehr komplexe Aufgabe übertragen, zu deren Bewältigung er zunächst geeignete Pläne und Strategien entwickeln muß, dann sollte eine solche Aufgabe nicht sofort mit einer herausfordernden Zielsetzung verknüpft werden. Vielmehr ist zunächst dafür zu sorgen, daß der Mitarbeiter die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln kann, z. B. im Rahmen eines Trainings (vgl. Kapitel 9 und 10).

Nach dem Zielvereinbarungsgespräch ist es besonders wichtig, Rückmeldungen über die erreichten Zielfortschritte zu geben (sofern Rückmeldung nicht der Aufgabe inhärent ist – z. B. kann ein Verkäufer mit Umsatzzielen den Grad der Zielerreichung immer relativ leicht feststellen). Damit Rückmeldungen die erwünschten Wirkungen zeigen, ist folgendes zu beachten (Farr, 1991):

Grundlagen der Rückmeldung

- Die meisten Menschen wünschen sich bei ihrer Arbeit mehr Feedback über ihre Leistung, als sie gewöhnlich erhalten – das gilt besonders für neue Mitarbeiter, die ihre Leistungen noch nicht einschätzen können, sowie für Mitarbeiter, deren Aufgabenbereich nicht eindeutig festgelegt ist. Solche Mitarbeiter suchen aktiv Rückmeldung in ihrer Umwelt, z. B. indem sie versuchen, aus dem Verhalten des Vorgesetzten Hinweise auf ihre Leistung zu entnehmen (Farr, 1993). Da auf diesem Wege leicht Fehlschlüsse entstehen, ist es wichtig, diesen Mitarbeitern regelmäßig Rückmeldung zu geben.
- Rückmeldungen sollten spezifisch, verhaltensbezogen und konstruktiv sein. *Spezifisch* meint, nicht allgemein im Sinne einer pauschalen Bewertung der Gesamtleistung, sondern immer konkret bezogen auf den aktuellen Stand der Zielerreichung. *Verhaltensbezogen* heißt, keine Aussagen über die Persönlichkeit des Mitarbeiters rückmelden, sondern nur konkret beobachtetes Verhalten. Schließlich sollte Feedback *konstruktiv* sein, indem Wege aufgezeigt werden, wie sich die Leistung verbessern läßt.
- Wenn die Realisierung der Ziele bedroht ist, dann muß in der Rückmeldung verdeutlicht werden, daß sich durch größere Anstrengung der Rückstand wettmachen läßt (natürlich nur, wenn es sich wirklich so verhält). Ist der Mitarbeiter dagegen auf Zielkurs, dann sollte diese Rückmeldung nach Möglichkeit mit seiner Anstrengung bzw. Fähigkeit verknüpft werden – auf diesem Wege steigt das Gefühl der Selbstwirksamkeit.
- Häufig erzwingt die Unternehmensorganisation regelmäßige Rückmeldungen, z. B. in Form sogenannter Controllinggespräche. Solche „ritualisierten“ Rückmeldungen führen aber bei den Mitarbeitern leicht zu einer defensiven Haltung, da sie die Situation eher als Kontrolle denn als Hilfestellung erleben. Regelmäßige informelle Rückmeldung durch den Vorgesetzten ist daher vorzuziehen.
- Rückmeldungen werden in Abhängigkeit von der Persönlichkeit der Mitarbeiter unterschiedlich interpretiert – dieselbe Aussage kann den einen Mitarbeiter verletzen, einen anderen dagegen anfeuern. Daher muß die Reaktion auf Rückmeldungen immer genau beobachtet und die Form künftiger Rückmeldungen daran ausgerichtet werden.

Vor allem neue Mitarbeiter brauchen regelmäßig Rückmeldung.

Rückmeldungen sollen spezifisch, verhaltensbezogen und konstruktiv sein.

Rückmeldungen sollen das Gefühl der Selbstwirksamkeit stärken.

Regelmäßige informelle Rückmeldung ist wirksamer als betrieblich festgelegte Formen der Rückmeldung.

Rückmeldungen werden unterschiedlich interpretiert.

Nicht nur Ergebnis-, sondern auch Prozeßrückmeldung ist hilfreich.

- Wenn möglich, sollte nicht nur Ergebnis-, sondern auch Prozeßrückmeldung gegeben werden, d.h. auch der Weg zum Ziel sollte Thema sein. Dabei darf allerdings niemals eine totale Kontrolle entstehen, denn nach dem Delegationsprinzip sollte der Mitarbeiter innerhalb festgelegter Grenzen eigene Vorgehensweisen entwickeln können.

4 Aktionale Phase: Handlungen regulieren

In Zielvereinbarungsgesprächen werden gewöhnlich Ziele gesetzt, die relativ weit in die Zukunft weisen (sie sollen den Zeitraum bis zum nächsten Zielvereinbarungsgespräch umfassen; wenn damit Mitarbeiterbeurteilungen verbunden sind, dann handelt es sich in der Regel um einen Zeitraum von einem Jahr; vgl. Kapitel 15). Wie es gelingt, Ziele über die Zeit und die verschiedensten situativen Anforderungen hinweg zu verfolgen, erklären Theorien der Selbstregulation (häufig wird auch von Selbstmotivation, Willenskontrolle, Selbstdisziplin etc. gesprochen).

4.1 Theorie der Selbstregulation

Die bei der Selbstregulation ablaufenden Prozesse lassen sich am Beispiel der Theorie von Bandura (1991) verdeutlichen (Abbildung 4).

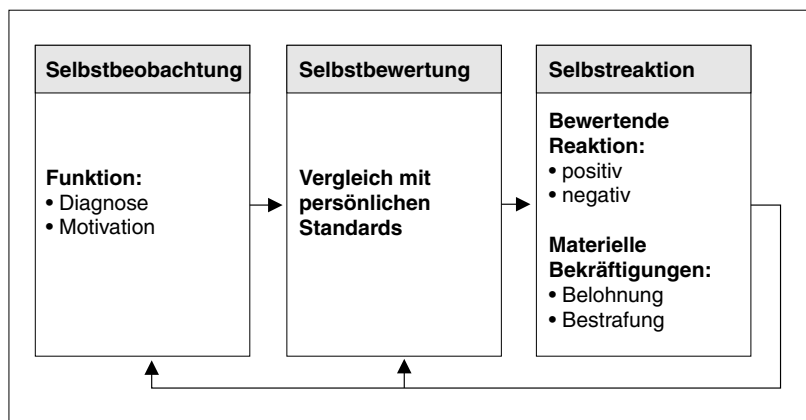


Abbildung 4:
Mechanismen der Selbstregulation (nach Bandura, 1991)

Das Modell beschreibt einen Selbstregulationszyklus von drei aufeinanderfolgenden, selbstreferentiellen Prozessen der Selbstbeobachtung, Selbstbewertung und Selbstreaktion. In der Beobachtungsphase wird das eigene Verhalten im Bezug zur Situation registriert, und die Beobachtungen werden mit internen Standards – Anspruchsniveaus oder persönlichen Zielen – verglichen. Bei Erreichen der Standards kommt es zu positiven Selbstbekräftigungen, bei Verfehlen zu negativen Selbstbekräftigungen. Durch diese Selbstreaktionen im Sinne von selbstverabreichten Belohnungen oder Bestrafungen motiviert sich der Handelnde zur Beibehaltung geeigneter bzw. zur Aufgabe ungeeigneter Verhaltensweisen (vgl. zum folgenden Bandura, 1991; Nerdinger, 1995).

Selbstbeobachtung erfüllt zwei wichtige Funktionen – Selbstdiagnose und Selbstmotivation. Durch systematische Beobachtung der Gedanken, der emotionalen Reaktionen, des Verhaltens sowie der situativen Bedingungen, die solche Reaktionen auslösen, werden wichtige Informationen über die eigene Person und ihre Wirkung gewonnen. Solches Wissen erlaubt es, das

Selbstbeobachtung dient der Selbstdiagnose und der Selbstmotivation.

eigene Verhalten besser zu kontrollieren bzw. den jeweiligen Anforderungen anzupassen. Die selbstmotivierende Funktion entsteht durch die Neigung, sich bei genauer Beobachtung der eigenen Handlungen im Schwierigkeitsgrad steigende Ziele zu setzen (in dieser Neigung finden sich allerdings relativ große Persönlichkeitsunterschiede; Bandura & Cervone, 1983). Solche Zielsetzungen ziehen bewertende Selbstbegründungen nach sich, die erhöhte Anstrengungen zur Zielerreichung bewirken.

In Arbeitsorganisationen muß Selbstbeobachtung häufig durch Rückmeldungen aus der Arbeitsumgebung ergänzt werden. Das gilt sowohl für den sozialen als auch für den fachlichen Bereich. Im sozialen Bereich können Mitarbeiter zwar durch Beobachtung ihres Verhaltens herausfinden, gegen welche Normen und „ungeschriebenen Gesetze“ im Unternehmen sie verstoßen, doch ist dies gewöhnlich ein leidvoller Weg des Lernens. Günstiger ist es, wenn z. B. im Rahmen eines Patensystems ein erfahrener Mitarbeiter einem neuen Kollegen zugeordnet wird, der diesem die betriebsinternen Verhaltensregeln erklärt (vgl. Kapitel 8). Im fachlichen Bereich benötigen häufig gerade Spezialisten Rückmeldungen. Weil sie in ihrem Spezialgebiet über großes Wissen verfügen, besteht die Gefahr, daß sie die betriebliche Realität allein aus ihrer fachlichen Perspektive betrachten. So neigen z. B. Informtiker gelegentlich dazu, ihre Aufgabe nicht aus Sicht der Nutzer, sondern aus der Kenntnis der Möglichkeiten ihrer Wissenschaft zu analysieren. Negative Reaktionen aus der Umwelt auf solch ein Verhalten werden dann allzu leicht mit dem Hinweis auf deren mangelndes fachliches Wissen abgewertet.

Selbstbewertungen entspringen dem Vergleich des Beobachteten mit persönlichen Standards oder Zielen. Im Gegensatz zu fremdgesetzten Zielen, deren Wirkung durch die Theorie der Zielsetzung erklärt wird, beschreiben persönliche Standards die eigenen Maßstäbe, die an das Verhalten angelegt werden. Im Laufe der Erziehung werden Maßstäbe erworben, die u. a. soziales Verhalten betreffen, im betrieblichen Kontext werden neue Standards aus der Beobachtung des Verhaltens anderer sowie aus den Informationen, die im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen vermittelt werden (vgl. Kapitel 9 und 10), gewonnen.

Selbstbewertungen führen in der Regel unmittelbar zu *Selbstreaktionen*, die letztlich für die Beibehaltung oder Änderung von Verhaltensweisen verantwortlich sind. Selbstreaktionen haben belohnenden oder bestrafenden Charakter und verstärken oder schwächen dadurch die bewerteten Verhaltensweisen. Die wichtigsten Formen der Selbstreaktion sind materielle Belohnungen und selbstbewertende affektive oder kognitive Reaktionen. Typische *materielle Belohnungen* im Arbeitsleben sind die kleine Erholungspause, das Gespräch mit Kollegen, die Zigarette und die Tasse Kaffee im Anschluß an eine subjektiv als erfolgreich bewertete Handlung. Werden solche „Belohnungsrituale“ unmittelbar im Anschluß an bestimmte Handlungen selbst inszeniert, dann steigt die Wahrscheinlichkeit, daß in vergleichbaren Situationen wieder dasselbe Verhalten gezeigt wird.

Materielle Belohnungen motivieren für die Anstrengungen bei der Realisierung von Zielen. Denselben Effekt zeigen affektive und kognitive Reaktionen. *Affektive Reaktionen* bestehen im Erleben von Stolz und Zufriedenheit nach der Realisierung von Zielen bzw. von Unzufriedenheit oder gar Scham nach Mißerfolgen. Vor allem die bekräftigende Wirkung von Zufriedenheit im Anschluß an erfolgreiche Handlungen kann wiederum als Anreiz für künftige Zielrealisierungen wirken. Die *kognitiven Reaktionen* betreffen das Erleben von Selbstwirksamkeit – nach der erfolgreichen Bewältigung von Aufgaben steigt das Vertrauen, auch künftige, vergleichbare Aufgaben bewältigen zu können. Selbstwirksamkeit beeinflusst wiederum die Art der Selbstbeobachtung, die Selbstbewertung und die wahrgenommenen Ursachen für Erfolg oder Mißerfolg. Verallgemeinernd läßt sich sagen, daß Vertrauen in die eigene Wirksamkeit zu effizienterer Selbstregulation führt.

Selbstbeobachtung muß durch Rückmeldung ergänzt werden.

Selbstbewertungen folgen aus dem Vergleich des Beobachteten mit persönlichen Standards oder Zielen.

Durch Selbstreaktionen wird Verhalten verstärkt.

**„Schlanke“ Unternehmen
erfordern selbständig und
eigenverantwortlich handeln-
de Mitarbeiter.**

**Bausteine von
Selbstregulationstrainings**

**Trainingsteilnehmer lernen,
sich selbst für die beruflichen
Aufgaben zu motivieren.**

4.2 Folgerungen für die Motivierung

Die Theorie der Selbstregulation erhält ihre Bedeutung für die Praxis über das Training der damit verknüpften Fähigkeiten. Solche Trainings richten sich bislang vorwiegend an Führungskräfte, z. B. in der speziellen Form von Zeitmanagement-Seminaren (Rühle, 1995). Im Zuge der Reorganisationen, die in den letzten Jahren die Unternehmen der Wirtschaft erfaßt haben, werden aber Selbstregulationstrainings auf allen betrieblichen Ebenen wichtiger. Reorganisation mit dem Ziel der „Verschlankung“ des Unternehmens geht in der Regel mit der Verlagerung von Kompetenzen nach unten einher (Nerdinger & von Rosenstiel, 1996). Das erfordert Mitarbeiter, die eigenverantwortlich und weitgehend selbständig im Interesse der Firma handeln. Zur Vorbereitung auf solche Aufgaben bieten Selbstregulationstrainings die geeigneten Übungsbausteine. Diese Trainings umfassen sechs Komponenten, die je nach Fragestellung unterschiedlich gewichtet werden: Selbsteinschätzung, Zielsetzung, Selbstüberwachung, Selbstbewertung, schriftliche Kontrakte und Aufrechterhalten des Gelernten (Kanfer & Gaelick-Buys, 1991).

Bausteine von Selbstregulationstrainings

- *Selbsteinschätzung:* Zunächst lernen die Teilnehmer, systematisch Daten über ihr eigenes Verhalten und die Situationen, in denen es auftritt, zu sammeln. So entsteht Einsicht in die Ursachen des eigenen Verhaltens, kritische Verhaltensweisen werden ermittelt, und der zu verändernde Ausgangszustand (die „baseline“) wird festgelegt.
- *Zielsetzung:* Im nächsten Schritt werden Ziele festgelegt, die zur Veränderung der kritischen Verhaltensweisen führen sollen. Wichtig ist die Festlegung der konkreten Form des anzustrebenden Verhaltens.
- *Selbstüberwachung:* Im dritten Schritt üben die Teilnehmer, wie das Auftreten bzw. Nicht-Auftreten des durch die Ziele definierten Verhaltens aufgezeichnet wird. Die Teilnehmer lernen, ein für sie geeignetes Meßinstrument zu wählen (z. B. Diagramme, Tagebücher, Verhaltensbeschreibungen etc.) und es zeitlich und formal korrekt zu handhaben (die Aufzeichnung sollte möglichst unmittelbar nach Auftreten des Verhaltens erfolgen).
- *Selbstbekräftigung:* Damit wird der entscheidende motivationale Aspekt der Selbstregulation trainiert. Die Teilnehmer entwickeln Formen der Bekräftigung, die für sie persönlich bedeutsam sind, und lernen, sich dann selbst zu belohnen, wenn sie ein angezieltes Verhalten realisiert haben.
- *Schriftliche Kontrakte:* Gewöhnlich treffen Teilnehmer von Selbstregulationstrainings eine Abmachung mit sich selbst, wobei sie die gesetzten Ziele, die Handlungen zur Zielerreichung und die Bedingungen für Selbstbekräftigungen schriftlich festlegen. So soll die Bindung an die Ziele und die Änderungsmaßnahmen erhöht werden.
- *Aufrechterhalten:* Ein entscheidendes Problem ist die Übertragung des Gelernten in die Praxis. Zu diesem Zweck werden im Training Probleme der Umsetzung analysiert und Strategien entwickelt, wie sich solche Probleme bewältigen lassen.

Je nach Zielsetzung des Trainings können die einzelnen Schritte natürlich modifiziert werden. Möglich ist es auch, einzelne Bausteine in das Training neuer Fähigkeiten zu integrieren (Hacker & Skell, 1993). Entscheidend ist in jedem Fall, daß die Teilnehmer lernen, ihr eigenes Verhalten bewußter zu steuern und sich selbst für die beruflichen Aufgaben zu motivieren (zu Methoden der Selbstregulation von Gruppen vgl. Kapitel 18).

5 Postaktionale Phase: Handlungsergebnisse bewerten

Im Anschluß an die Zielerreichung bzw. -verfehlung erfolgt gewöhnlich ein Rückblick, in dem die Erwartungen, die Handlungspläne, die vermuteten Ergebnisse und deren Folgen, die in der prädeziSIONalen Phase antizipiert wurden, mit dem Verlauf der Handlung und den realen Ergebnissen verglichen werden. Eine solche Rückschau bildet eine wichtige Erfahrungsquelle: Sie beeinflusst künftige Entscheidungen und die Bereitschaft, sich für fremdgesetzte Ziele zu engagieren. Im Arbeitsleben sind zwei Arten handlungsbeurteilender Rückblicke besonders wichtig: Zum einen legen Unternehmen regelmäßig solche Rückblicke nahe, z. B. im Rahmen jährlicher Gehalts- oder Beurteilungsrunden (vgl. Kapitel 15), sowie in unregelmäßig auftretenden Situationen, z. B. nach dem Abschluß umfangreicher Projekte. Daneben stellen sich Mitarbeiter auch spontan, manchmal ausgelöst durch Ereignisse außerhalb des Arbeitslebens, die Frage, ob sich der Einsatz für das Unternehmen „lohnt“. Die dabei auftretenden Überlegungen richten sich entweder auf Kalkulationen von Aufwand und Ertrag oder aber auf die Verfahren, nach denen Belohnungen verteilt werden (Cropanzano & Greenberg, 1997). Entsprechend werden Theorien der Verteilungs- und der Verfahrensgerechtigkeit unterschieden.

5.1 Gerechtigkeitstheorien

Ein ganz wesentliches menschliches Merkmal ist es, Beziehungen daraufhin zu bewerten, ob sie gerecht oder fair sind, d.h. ob die Belohnungen in der Beziehung gerecht verteilt sind. Das betrifft auch die Beziehung zu einem Unternehmen. Mitarbeiter investieren u.a. ihre Arbeitskraft, Gesundheit, Intelligenz und erhalten dafür vom Unternehmen Bezahlung, Sozialleistungen, Statussymbole etc. Die entscheidende motivationale Frage ist, unter welchen Bedingungen ein solcher Austausch als gerecht bzw. ungerecht erlebt wird. Nach der Theorie von Adams (1965; Kanfer, 1990) ist eine *gerechte Verteilung* nicht objektiv definiert, sondern ergibt sich aus dem Vergleich des eigenen Aufwand-Ertrags-Verhältnisses mit dem anderer Personen. Ungerechtigkeit wird dann erlebt, wenn eine Person wahrnimmt, daß das Verhältnis ihrer Erträge zu ihren Einsätzen und das Verhältnis der Erträge zu den Einsätzen einer Vergleichsperson ungleich ist. Formal läßt sich das so darstellen:

$$\begin{array}{lcl} \frac{\text{eigener Einsatz}}{\text{eigener Ertrag}} & > & \frac{\text{Einsatz der Vergleichsperson}}{\text{Ertrag der Vergleichsperson}} \\ \text{oder} & & \\ \frac{\text{eigener Einsatz}}{\text{eigener Ertrag}} & < & \frac{\text{Einsatz der Vergleichsperson}}{\text{Ertrag der Vergleichsperson}} \end{array}$$

Einsatz und Ertrag sind in diesen Gleichungen Summenwerte: Ein Mitarbeiter investiert z. B. Zeit, Erfahrung, Bildung und Anstrengung und erhält vom Unternehmen Lohn, interessante Aufgaben, Statussymbole und Aufstiegsmöglichkeiten. Was in diese Bilanz eingeht, hängt ganz von den Wahrnehmungen und Gewichtungen des einzelnen ab. Gewöhnlich vergleicht ein Mitarbeiter sein Aufwand-Ertrags-Verhältnis mit dem von Kollegen, wobei die Theorie nicht genau festlegt, wie eine Vergleichsperson gefunden wird. In Frage kommen Kollegen aus einer anderen Abteilung, möglich ist aber auch der Vergleich mit Kollegen innerhalb einer Abteilung, die als ähnlich wahrgenommen werden. Wer dagegen erst seit kurzem in einem Betrieb arbeitet, wird sein Aufwand-Ertrags-Verhältnis mit dem an der letzten Arbeitsstelle verglichen. Schließlich finden sich auch Vergleiche zum Management – werden die Einkommensunterschiede als ungerechtfertigt hoch empfunden, dann kann eine schlechtere Arbeitsqualität folgen (vgl. zusammenfassend Cropanzano & Greenberg, 1997).

Verteilungsgerechtigkeit wird über den Vergleich des eigenen Aufwand-Ertrags-Verhältnisses mit dem einer Bezugsperson ermittelt.

Erlebte Verteilungsgerechtigkeit erzeugt Spannung, die nach Lösung drängt. Dazu können die Ergebnisse oder die Einsätze verändert werden, es kann eine andere Vergleichsperson gewählt oder das Feld verlassen werden.

Die Reaktion der Mitarbeiter auf Belohnungen ist auch abhängig von der Fairneß der Verteilungsverfahren.

Motivationspsychologisch entscheidend sind die Konsequenzen erlebter Ungerechtigkeit. Nach Adams (1965) erzeugt jede Ungerechtigkeit im Individuum Spannungen, die als aversiv erlebt werden und nach Lösung drängen. Verschiedene Möglichkeiten der Spannungslösung stehen zur Verfügung:

- *Veränderung der Ergebnisse:* In Frage kommen die eigenen Ergebnisse oder die der Vergleichsperson, die Änderung kann objektiv (z.B. durch eine Gehaltserhöhung) oder subjektiv erfolgen (durch Umdeutungen oder Umbewertungen von Aufwand und Ertrag).
- *Veränderung der Einsätze:* Auch in diesem Fall können die eigenen oder die Einsätze der Vergleichsperson objektiv oder subjektiv betroffen sein.
- *Wahl einer anderen Vergleichsperson* (mit deren Aufwand-Ertrags-Verhältnis ein Gleichgewicht besteht).
- *Verlassen des Feldes* (durch Bitte um Versetzung oder Kündigung).

Die Theorie postuliert, daß die eigenen Ergebnisse eher in Richtung auf größere Gewinne und die eigenen Einsätze eher in Richtung auf geringere Mühe und Anstrengung geändert werden. Außerdem sollte ein Mitarbeiter erst dann das Feld verlassen, wenn er keine andere Möglichkeit mehr sieht, die Ungleichheit zu korrigieren.

Die meisten empirischen Überprüfungen der Theorie haben sich auf den Fall des Erlebens von Über- oder Unterbezahlung beschränkt, wobei als Erträge finanzielle Belohnungen unter Zeit- und Stücklohn experimentell manipuliert, die Einsätze über die Quantität und Qualität der Leistung erfaßt wurden. Die wesentlichen Ergebnisse zeigt Abbildung 5:

Entlohnung	Überbezahlung	Unterbezahlung
Stücklohn	geringere Quantität der Leistung bei höherer Qualität	geringere Qualität der Leistung bei höherer Quantität
Zeitlohn	höhere Quantität der Leistung	geringere Quantität der Leistung

Abbildung 5:
Leistung in Abhängigkeit von der Form der Belohnung (nach Gebert & von Rosenstiel, 1996)

Tendenziell bestätigen die Befunde die Aussagen der Theorie, da sich die Reaktionen auf Über- bzw. Unterbezahlung als Versuch der Reduktion von Ungerechtigkeit interpretieren lassen. Auf die Situation im Unternehmen ist allerdings nur der Befund zur Unterbezahlung übertragbar, da in experimentellen Untersuchungen gewöhnlich das Gefühl der Überbezahlung durch die Suggestion mangelnder Befähigung ausgelöst wird – die Reaktionen darauf sind daher eher als Folge des verletzten Selbstwertgefühls zu werten (Gebert & von Rosenstiel, 1996).

Die Theorie von Adams (1965) thematisiert Fragen der Verteilungsgerechtigkeit. Seit der bahnbrechenden Arbeit von Thibault und Walker (1975) wurde in einer Vielzahl von Untersuchungen belegt, daß die Reaktionen der Mitarbeiter auf Belohnungen darüber hinaus auch von der wahrgenommenen Fairneß der *Prozeduren*, die zur Verteilung von Belohnungen führen, abhängen. Thibault und Walker (1975) kamen zu dem Ergebnis, daß solche Verfahren als fair eingeschätzt werden, in denen Mitarbeiter beteiligt werden (indem sie ihre Sicht zu Problemen äußern können, die sie betreffen). Leventhal (1980) hat sechs Prinzipien ausgemacht, anhand derer die Gerechtigkeit von Verfahren eingeschätzt wird.

Personalpsychologische Interventionen werden von den Mitarbeitern auch nach ihrer Verfahrensgerechtigkeit eingeschätzt, mit erheblichen Folgen: Die Wahrnehmung fairer Verfahren führt zu größerer Loyalität gegenüber dem und Bindung an das Unternehmen, größeres Vertrauen wird in das Management investiert, die Bereitschaft zum Wechsel des Unternehmens ist geringer, es werden weniger das Unternehmen schädigende Verhaltensweisen gezeigt, und – darauf deuten zumindest einige Untersuchungsergebnisse hin

Prinzipien der Verfahrensgerechtigkeit

- *Konsistenz*: Zuteilungen müssen sowohl über die Zeit als auch über Personen hinweg konsistent gehandhabt werden;
- *Unvoreingenommenheit*: Verfahren sollen nicht durch das persönliche Eigeninteresse derjenigen, die es anwenden, beeinflusst sein;
- *Genauigkeit*: Alle für die Verteilung wichtigen Informationsquellen müssen ausgeschöpft werden, fehlerhafte Annahmen sind zu vermeiden;
- *Korrekturmöglichkeit*: Ein Verfahren sollte Möglichkeiten der Revision von Entscheidungen enthalten (im Sinne eines Einspruchsrechts);
- *Repräsentativität*: Die Interessen aller Beteiligten sollten bei Entscheidungsprozessen berücksichtigt werden;
- *Ethische Rechtfertigung*: Das Verfahren sollte bestehenden Vorschriften und allgemeingültigen moralischen Standards nicht widersprechen.

– die Leistung ist höher (zu empirischen Belegen für diese Zusammenhänge vgl. Folger & Cropanzano, 1997).

Kritisch ist zu den Theorien der Verteilungs- und Verfahrensgerechtigkeit anzumerken, daß sie relativ vage formuliert sind und daher kaum empirisch überprüfbare Prognosen erlauben. In der Frage der Motivierung können sie aber dazu beitragen, Führungskräfte für die Reaktionen ihrer Mitarbeiter zu sensibilisieren.

5.2 Folgerungen für die Motivierung

Betriebliche Belohnungen werden gewöhnlich in Bezug zu den eigenen Investitionen gesetzt und an subjektiven Bezugssystemen – Vergleichspersonen oder persönlichen Standards – gemessen. Das Wissen um die gewählten Vergleichspersonen kann dabei helfen, Ursachen der Unzufriedenheit von Mitarbeitern zu ergründen. Vor allem im Bereich der Entlohnung wird häufig der Fehler gemacht, von der absoluten Höhe auszugehen und zu unterstellen, daß ein bestimmtes Gehalt als solches zufriedenstellend sei. Ob ein Gehalt als gerecht erlebt wird, hängt aber auch davon ab, wie die eigene Leistung beurteilt bzw. wie das Verhältnis von Leistung und Gehalt von Vergleichspersonen eingeschätzt wird. In Beurteilungsgesprächen (vgl. Kapitel 16) ist es daher besonders wichtig herauszufinden, wie die Mitarbeiter ihre Leistung einschätzen bzw. mit welchen Bezugspersonen sie sich vergleichen. Das gibt den Führungskräften zum einen Hinweise darauf, wie die Mitarbeiter sich selbst und ihre Leistung bewerten, zum anderen enthüllt die Wahl der Bezugsperson die individuellen Bewertungsmaßstäbe.

Das Gefühl der Ungerechtigkeit ist ein mächtiges Motiv, das Führungskräfte bei Fehlwahrnehmungen durch aufklärende Informationen korrigieren müssen. Besonders wichtig ist dies in der Frage des Gehalts. Das erfordert aber eine transparente Gehaltspolitik, die nicht in allen Unternehmen gewährleistet ist (zu motivationspsychologischen Anforderungen an die Gestaltung von Entgeltsystemen vgl. Kleinbeck, 1996). Darüber hinaus ist zu beachten, daß als „Erträge“ nicht nur die Entlohnung kalkuliert wird, sondern eine Vielzahl von Anreizen – das Prestige der Arbeit, die Ausstattung des Arbeitsplatzes, Aufstiegsmöglichkeiten, Statussymbole etc. So konnte Greenberg (1988) zeigen, daß z.B. die Zuweisung von Arbeitszimmern erhebliche Auswirkungen auf die Arbeitsleistung hat: Wurde Mitarbeitern für die Zeit der Renovierung ihrer angestammten Zimmer ein Raum zugewiesen, der normalerweise statusniederen Mitarbeitern vorbehalten war, so senkten sie ihre Leistung. Im umgekehrten Fall dagegen – bei Zuweisung von Räumen, die über dem Status lagen – steigerten die Mitarbeiter ihre Leistung. Das verweist auf die hohe menschliche Sensibilität für jedwede Form von Belohnung bzw. Bestrafung und das Erleben von Ungerechtigkeit. Im Sinne der Verfahrensgerechtigkeit sollte den Betroffenen nach Möglichkeit eine Korrekturmöglichkeit (Einspruchsrecht) eingeräumt und die grundle-

Damit Verfahren als gerecht eingeschätzt werden, müssen sie gekennzeichnet sein durch Konsistenz, Unvoreingenommenheit, Genauigkeit, Korrekturmöglichkeit, Repräsentativität und ethische Rechtfertigung.

Vorgesetzte müssen herausfinden, mit wem sich ihre Mitarbeiter vergleichen.

genden Prinzipien gerechter Verfahren beachtet werden (Konsistenz, Unvoreingenommenheit, Genauigkeit, Repräsentativität und ethische Rechtfertigung der Verfahren). Das in diesen Prinzipien beschriebene Verhalten kann als Grundlage jedes Versuchs der Motivierung angesehen werden.

Zusammenfassung

Zusammenfassung

Aufgrund der hohen Bedeutung der Motivierung von Mitarbeitern für den Führungs- und den Unternehmenserfolg besteht in der betrieblichen Praxis ein großes Bedürfnis nach erfolgversprechenden „Tips und Tricks“ (und eine große Nachfrage führt schnell zu einem entsprechenden Angebot). Die Ausführungen zur Motivierung sollten dagegen verdeutlichen, daß Motivierung nach den Erkenntnissen der Personalpsychologie eine komplexe Führungsaufgabe darstellt, die vor allem die Kenntnis der grundlegenden Prozesse der Motivation und ihre Übertragung auf die je individuelle Persönlichkeit verlangt.

Die Prozesse der Motivation menschlichen Handelns lassen sich in vier Phasen unterteilen, in denen sich den Handelnden jeweils spezifische Aufgaben stellen. In einer ersten, motivationalen Phase wird zwischen verschiedenen Handlungsalternativen gewählt. Geprägt ist diese Phase durch Wünschen und Abwägen – die Handlungsalternativen werden hinsichtlich ihrer Valenzen und der Erwartung ihrer Realisierbarkeit überprüft, wobei ihre Instrumentalität für übergeordnete Lebensziele berücksichtigt wird. Durch die Wahl wird eine Handlungsalternative mit einer Bereitschaft ausgestattet, diese zu realisieren. In der nächsten Phase kommt es darauf an, diese Bereitschaft optimal in die Erfüllung der Arbeitsaufgabe umzusetzen. Dem dienen Zielsetzungen, wobei die empirische Forschung gezeigt hat, daß herausfordernde und spezifische Ziele zu den besten Arbeitsergebnissen führen.

Ziele bestimmen die Orientierung des Handelns, ihre Realisierung erfordert eine Vielzahl einzelner Handlungsschritte. Solche Handlungsschritte unterliegen der willentlichen Kontrolle und Regulation, die sich in drei aufeinander bezogene Prozesse aufspalten läßt: Selbstbeobachtung, -bewertung und -reaktion. Selbstbeobachtung liefert Daten über das eigene Handeln, die im Zuge der Selbstbewertung mit persönlichen Standards und Zielen verglichen werden. Die Ergebnisse solcher Vergleiche führen zu emotionalen und materiellen Selbstreaktionen, die eine Selbstmotivation bewirken und das Handeln auf Zielkurs halten.

Ziele geben dem Handeln nicht nur Richtung, sie liefern gleichzeitig einen Maßstab, anhand dessen die Ergebnisse des Handelns bewertet werden. Die Bewertung führt zu Zufriedenheit oder Unzufriedenheit, die wiederum das künftige Engagement in der Arbeit beeinflusst. Ob Unzufriedenheit entsteht, ist aber v.a. auch davon abhängig, wie das Unternehmen auf die Ergebnisse der Arbeit reagiert. Die betrieblichen Belohnungen werden gewöhnlich in einer vierten Phase in Bezug zu den eigenen „Kosten“ gesetzt und mit dem Aufwand-Ertrags-Verhältnis relevanter Bezugspersonen verglichen. Kommt ein Mitarbeiter bei dieser Kalkulation zu dem Ergebnis, daß er ungerecht behandelt wird, dann kann sich dies in Unzufriedenheit niederschlagen, die möglicherweise Auswirkungen auf das künftige Leistungsverhalten hat. Dabei wird nicht nur die Verteilung der Belohnungen berücksichtigt, sondern auch die Verfahren, die zu einer bestimmten Verteilung geführt haben, werden nach ihrer Fairneß bewertet.

Weiterführende Literatur

- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Kanfer, R. (1990). Motivation theory and industrial and organizational psychology. In M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 1, pp. 75-170). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Kleinbeck, U. (1996). *Arbeitsmotivation*. Weinheim: Juventa.
- Mitchell, T.R. (1997). Matching motivational strategies with organizational contexts. *Research in Organizational Behavior*, 19, 57-149.
- Nerdinger, F.W. (1995). *Motivation und Handeln in Organisationen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Weiterführende Literatur

Literatur

- Adams, J.S. (1965). Inequity in social exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267-299.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. & Cervone, C. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.
- Bruggemann, A., Großkurth, P. & Ulich, E. (1975). *Arbeitszufriedenheit*. Bern: Huber.
- Campbell, J.P. & Pritchard, R.D. (1976). Motivation theory in industrial and organizational psychology. In M.D. Dunnette (ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (vol. 1, pp. 63-130). Chicago: Rand McNally.
- Cropanzano, R. & Greenberg, J. (1997). Progress in organizational justice: Tunneling through the maze. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 12, 317-372.
- Eerde, W. van & Thierry, H. (1996). Vroom's expectancy models and work-related criteria: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 81, 575-586.
- Erez, M. (1990). Performance quality and work motivation. In U. Kleinbeck, H.H. Quast, H. Thierry & H. Häcker (Eds.), *Work Motivation* (pp. 53-65). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Farr, J.L. (1991). Leistungsfeedback und Arbeitsverhalten. In H. Schuler (Hrsg.), *Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung* (S. 57-80). Stuttgart: VAP.
- Farr, J.L. (1993). Informal Performance Feedback. In H. Schuler, J.L. Farr & M. Smith (Eds.), *Personnel Selection and Assessment* (pp. 163-180). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fischer, L. (1989). *Strukturen der Arbeitszufriedenheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Folger, R. & Cropanzano, R. (1977). *Organizational Justice and Human Resource Management*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gebert, D. & Rosenstiel, L. von (1996). *Organisationspsychologie* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gollwitzer, P.M. (1996). Das Rubikonmodell der Handlungsphasen. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung. Enzyklopädie der Psychologie C/IV/4* (S. 531-582). Göttingen: Hogrefe.
- Greenberg, J. (1988). Equity and workplace status: A field experiment. *Journal of Applied Psychology*, 73, 606-613.
- Hacker, W. & Skell, W. (1993). *Lernen in der Arbeit*. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Judge, T.A., Locke, E.A. & Durham, C.C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior*, 19, 151-188.
- Kanfer, F.H. & Gaelick-Buys, L. (1991). Self-management methods. In F.H. Kanfer & A.P. Goldstein (Eds.), *Helping People Change* (pp. 283-315). New York: Pergamon.

Literatur

Fortsetzung Literatur

- Kanfer, R. (1990). Motivation theory and industrial and organizational psychology. In M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 1, pp. 75-170). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Kleinbeck, U. (1996). *Arbeitsmotivation*. Weinheim: Juventa.
- Kleinbeck, U. & Schmidt, K.-H. (1996). Die Wirkung von Zielsetzungen auf das Handeln. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung. Enzyklopädie der Psychologie C/IV/4* (S. 875-907). Göttingen: Hogrefe.
- Kluger, A.N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.
- Latham, G.P., Erez, M. & Locke, E.A. (1988). Resolving scientific disputes by the joint design of crucial experiments by the antagonists: Application to the Erez-Latham dispute regarding participation in goal setting. *Journal of Applied Psychology*, 73, 753-772.
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? In K.J. Gergen, M.S. Greenberg & R.H. Willis (Eds.), *Social Exchanges: Advances in Theory and Research* (pp. 27-55). New York: Plenum.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Locke, E.A., Smith, K.G., Erez, M., Chah, D.-O. & Schaffer, A. (1994). The effects of intra-individual goal conflict on performance. *Journal of Management*, 20, 67-91.
- Maslow, A. (1981). *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. [original: 1954]
- Mitchell, T.R. (1997). Matching motivational strategies with organizational contexts. *Research in Organizational Behavior*, 19, 57-149.
- Moser, K. (1996). *Commitment in Organisationen*. Bern: Huber.
- Nerdinger, F.W. (1995). *Motivation und Handeln in Organisationen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nerdinger, F.W. (1996). *Führung durch Gespräche*. München: Bayr. Staatsministerium für Arbeit.
- Nerdinger, F.W. & Rosenstiel, L. von (1996). Führung und Personalwirtschaft bei dezentralisierten Kompetenzen. In B. Lutz, M. Hartmann & H. Hirsch-Kreinsen (Hrsg.), *Produzieren im 21. Jahrhundert* (S. 295-323). Frankfurt/M.: Campus.
- Neuberger, O. (1985). *Arbeit*. Stuttgart: Enke.
- Rosenstiel, L. von (1988). Motivationsmanagement. In M. Hofmann & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Funktionale Managementlehre* (S. 214-264). Berlin: Springer.
- Rodgers, R. & Hunter, J.E. (1991). Impact of management by objectives on organizational productivity. *Journal of Applied Psychology*, 76, 322-336.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. *Advances in Experimental Social Psychology*, 10, 173-220.
- Rühle, H. (1995). Zeitmanagement. In L. von Rosenstiel, E. Regnet & M. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern* (S. 103-118). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Schallberger, U. (1995). Die Persönlichkeitsabhängigkeit von Beschreibungen der eigenen Arbeitssituation. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 42, 111-131.
- Schneider, K., Wegge, J. & Konradt, U. (1993). Motivation und Leistung. In J. Beckmann, H. Strang & E. Hahn (Hrsg.), *Aufmerksamkeit und Energetisierung* (S. 101-131). Göttingen: Hogrefe.
- Semmer, N. (1995). Die Komplexität der Motivation. *Psychoscope*, 16 (10), 11-15.
- Six, B. & Kleinbeck, U. (1991). Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. In E. Roth (Hrsg.), *Organisationspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie D/III/3* (S. 348-398). Göttingen: Hogrefe.
- Thibault, J. & Walker, L. (1975). *Procedural justice: A psychological analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.

- Wood, R.E. & Locke, E.A. (1990). Goal setting and strategy effects on complex tasks. *Research in Organizational Behavior*, 12, 73-109.
- Wood, R.E., Mento, A.J. & Locke, E.A. (1987). Task complexity as a moderator of goal effects: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 72, 416-425.

Fortsetzung Literatur

14 Mitarbeiterbefragungen

von Ingwer Borg

Inhaltsübersicht	
1 Beispiele und Typen von Mitarbeiterbefragungen	374
2 Positionierung, Ziele und Themen einer Mitarbeiterbefragung	377
3 Itemtypen, Itemformulierungen, Fragebogen	381
4 Vorbereitung und Durchführung	384
5 Datenanalyse und Präsentation	386
6 Rückspiegelung und Diskussion	389
7 Aktionsplanung und -umsetzung	391
Zusammenfassung	393
Weiterführende Literatur	394
Literatur	394

Mitarbeiterbefragungen (MABs) gehören zu den meistverwendeten Instrumenten der Organisationsführung und -entwicklung.

1 Beispiele und Typen von Mitarbeiterbefragungen

Mitarbeiterbefragungen (MABs) gehören zu den meistverwendeten Instrumenten der Organisationsführung und -entwicklung. In einer Umfrage bei 429 amerikanischen Firmen aller Größenordnungen gaben 70% an, in den vorausgegangenen 10 Jahren MABs durchgeführt zu haben, und 99% davon planten, weitere MABs durchzuführen (Gallup, 1988). Eine andere Umfrage bei 7000 höheren Managern fand, daß zwischen 38% und 51% in ihren Geschäftsbereichen MABs durchgeführt hatten (Delany et al., 1988). Kraut & Freeman (1992) berichten, daß 78% von 75 befragten („großen und gut geführten“) US-Unternehmen MABs durchgeführt hatten. Auch in Deutschland läßt sich in den letzten Jahren eine starke Zunahme des Interesses an MABs beobachten. Vor allem Unternehmen, bei denen größere Veränderungen notwendig oder normal sind, führen heute regelmäßig MABs durch oder planen dies zumindest.

Bei genauerer Betrachtung zeigen sich heute vier Haupttypen von MABs. Betrachten wir hierfür jeweils ein Beispiel.

Fall 1. Die deutsche Wiedervereinigung führte auch Bundesbahn und Reichsbahn zusammen. Gleichzeitig wurde die Bahn von einer Behörde zu einer AG umstrukturiert. Das brachte erhebliche Veränderungen für die Mitarbeiter mit sich. Der Vorstand beschloß, eine MAB durchzuführen, um ein verlässliches Bild davon zu bekommen, wie die Mitarbeiter die Dinge sehen. Man wollte z. B. wissen, wie die Stimmung ist, wie die Mitarbeiter ihre veränderten Aufgaben beurteilen und ob sie die neuen Strategien kennen und sie für richtig halten. Die MAB wurde realisiert als schriftliche Umfrage bei einer repräsentativen Stichprobe von 15.000 Eisenbahnern (aller Ebenen).

Fall 2. Firmen in der Computerbranche beobachten besonders aufmerksam den Markt und die Technologie. Viele Trends verfolgen sie an Hand von Kennzahlen, auch solchen für die „weichen Faktoren“. Ein gutes Dutzend Computerunternehmen fand sich in 1992 zu einem Konsortium zusammen, das jedes Jahr zur gleichen Zeit eine MAB mit dem gleichen Fragebogen durchführt. Gefragt wird nach Arbeitszufriedenheit, Voraussetzungen von Leistungserbringung, Erwartungen für die Zukunft, Commitment zur Firma usw. Die Daten werden so ausgewertet, daß jede einzelne Firma ihre statistischen Befunde im Vergleich zu den Durchschnittswerten aller übrigen Firmen (Benchmarks) bekommt.

Fall 3. Die Geschäfte eines mittelständischen Unternehmen liefen gut. Der Geschäftsführer wollte nun auch einmal etwas für die Zufriedenheit der Ba-

Tabelle 1:

Die vier Haupttypen von Mitarbeiterbefragungen und einige ihrer Merkmale

Typ	Zweck	Methode	Einbettung
Meinungsumfrage	Die Dinge aus Sicht der Mitarbeiter verstehen	Interviews, Fokusgruppen, Stichprobenumfragen	„Erst mal sehen“
Benchmark-Umfrage	Weiche Faktoren messen, um relative Position und Trends zu sehen	Stichprobe, schriftliche Umfrage	Regelmäßige Wiederholung
Klimabefragung mit Rückspiegelung	Klima und Zufriedenheit verbessern, Schwachstellen „vor Ort“ beseitigen	Vollbefragung der Basis mit nachfolgenden Workshops	Einzelaktion
Auftau- und Einbindungsmanagement-Programm	Leistung, Zukunft und Zufriedenheit managen durch Einbindung aller Mitarbeiter	Vollbefragung aller Mitarbeiter aller Ebenen, integrierte Vorlauf- und Nachfolgeprozesse	Strategisches, zyklisches Veränderungsprogramm

sis und für das Betriebsklima tun. Es wurde eine MAB als Vollbefragung durchgeführt, die zeigen sollte, wo die Leute der Schuh drückt. Jede Gruppe beschäftigte sich in nachfolgenden Gruppengesprächen mit „ihren“ Daten im Vergleich zu den Statistiken des Geschäftsbereichs bzw. des Unternehmens insgesamt. Das Ziel dabei war, die wichtigsten Schwachstellen zu identifizieren, um dann entsprechende Verbesserungsmaßnahmen vor allem in den Arbeitsgruppen selbst durchzuführen.

Fall 4. Die Leitung eines Automobilwerks hatte ein Leitbild formuliert, das u.a. mehr Verantwortung nach unten verlagern wollte. Da Führung bis dato per Anweisung erfolgte, war damit ein tiefgreifender Kulturwandel gefordert. Es wurde beschlossen, mit einer MAB zu beginnen, die ein breites Spektrum traditioneller Arbeitszufriedenheitsthemen ansprach, aber auch viele Fragen enthielt, die im Zusammenhang mit dem neuen Leitbild standen. Die Befragungsbefunde bildeten die Grundlage für weitere Diskussionen und Aktionsplanungen. Die Rolle der MAB war hier jedoch weniger, existierende Meinungen und Einstellungen möglichst genau zu messen, sondern vielmehr, einen Veränderungsprozeß zu unterstützen.

Aus diesen vier Fallbeispielen können wir zunächst einige *allgemeine Merkmale von Mitarbeiterbefragungen* ableiten. Danach fragt eine MAB

- Mitarbeiter (aus allen oder ausgewählten Ebenen oder Bereichen einer Organisation; in Voll- oder Stichprobenerhebung)
- unter Verwendung einer bestimmten sozialwissenschaftlichen Datenerhebungsmethodik (Umfragen, Interviews, Fokusgruppen)
- nach ihren Meinungen und Einstellungen (also nach ihren Sichtweisen, Wahrnehmungen, Hoffnungen, Bewertungen, Befürchtungen usw., nicht nach Fakten, Belegen, Dokumenten)
- zu Themen jeder Art, die bedeutsam für das Erreichen der Ziele der Organisation sind
- mit der Absicht, die Daten personenübergreifend zu Statistiken bzw. zu Trendaussagen zu verdichten,
- um damit das Erreichen dieser Ziele zu unterstützen.

Neben MABs gibt es zahlreiche andere Prozesse, in denen Mitarbeiter systematisch nach ihrer Meinung befragt werden. Ein Beispiel sind *Leistungsbeurteilungsgespräche*, in denen Vorgesetzter und Mitarbeiter zu einem Einverständnis darüber kommen sollen, wie die Leistung des Mitarbeiters einzuschätzen und zu entwickeln ist (vgl. Kapitel 15). Eine personenübergreifende Verwendung der Interviewergebnisse ist dabei allenfalls von zweitrangigem Interesse. Das Leistungsbeurteilungsgespräch ist also keine MAB. Wie steht es aber mit *Aufwärtsbeurteilungen*? Hier wird eine Gruppe befragt, wie sie ihren Vorgesetzten sieht. Da die Aussagen in jedem Fall aggregativ verdichtet werden, handelt es sich hierbei um MABs. Dabei ist es irrelevant, daß der Zweck vor allem der ist, eine einzelne Person – nämlich den Vorgesetzten – zu entwickeln. Ein weiteres Beispiel sind *Exit-Interviews*, bei denen Mitarbeiter, die die Organisation verlassen, nach den Gründen für ihr Weggehen befragt werden (vgl. Kapitel 21). Auch hier handelt es sich i. allg. um eine MAB, weil nicht die Gründe einzelner Personen, sondern vielmehr die Haupttrends dieser Gründe über Personen hinweg betrachtet interessieren.

Kehren wir zu den vier Fallbeispielen zurück. Das Fallbeispiel 1 entspricht dem Typ der *Meinungsumfrage*¹ (Tabelle 1). Ihr Ziel ist es, ein Bild davon zu erstellen, wie die Mitarbeiter die Dinge sehen. Gottschall (1988) spricht von „Ohren an der Basis“ und Kraut & Freeman (1992) von „Aufwärtskommunikation“. Wilmot & McClelland (1990) sehen in einer Meinungsumfrage zudem einen „Realitätstest“, weil sie zeigen soll, ob die Mitarbeiter die Dinge so sehen, wie das Management glaubt, daß sie sie sehen.

In MABs werden die Mitarbeiter systematisch zu Themen befragt, die bedeutsam sind für die Ziele der Organisation.

Mitarbeiter werden auch in zahlreichen anderen Prozessen systematisch nach ihrer Meinung befragt.

Meinungsbefragungen sollen ein Bild erstellen, wie die Mitarbeiter die Dinge sehen.

MABs sind Instrumente der Aufwärtskommunikation.

¹ Genauer gesagt, handelt es sich hierbei i.d.R. um eine Meinungs- und Einstellungsumfrage, weil nicht nur nach Meinungen, sondern auch nach Einstellungen gefragt wird. Im Englischen findet man hierfür sowohl die Bezeichnung „opinion survey“ als auch „attitude survey“.

Benchmark-Umfragen sind längerfristig angelegt.

Bei Benchmark-Umfragen werden die Umfragebefunde mit Normen verglichen.

Die wichtigste Absicht von Klimabefragungen ist die systematische Rückspiegelung der Befragungsbefunde in die Organisation.

MABs können für Organisationsentwicklung und Veränderungsmanagement verwendet werden.

Auch bei Klimabefragungen geht es für das Management letztlich um Leistungserbringung.

Auftau- und Einbindungsmanagement-Programme sind der heute vorherrschende Typ von MABs und ihrer Vorlauf- und Nachfolgeprozesse.

Da das Bild bzw. der Test zuverlässig und differenziert sein soll, wird hierfür eine relativ große, nach wichtigen Merkmalen (z. B. nach Geschäftsbereichen und hierarchischen Ebenen) *geschichtete Zufallsstichprobe* von Personen befragt. So können die Befunde entsprechend heruntergebrochen werden, bei gleichzeitig kleinen Fehlermargen der Statistiken. Bei weniger anspruchsvollen Meinungsumfragen – z. B. einer Befragung zur Qualität des Essens in der Cafeteria – wird dagegen allenfalls eine *Quotenstichprobe* festgelegt, die sicherstellt, daß sowohl Personen, die die Cafeteria regelmäßig besuchen, als auch solche, die dies nicht tun, befragt werden.

Eine MAB wie die Cafeteriabefragung ist ein ad hoc-Projekt. Auch die MAB im Fallbeispiel 1 wurde nicht mit festen Terminen für spätere Wiederholungen durchgeführt. Das ist bei Meinungsumfragen typisch: Man will erst einmal sehen, um zu gegebener Zeit weiteres zu entscheiden.

Die MAB als *Benchmarkumfrage* ist dagegen von vornherein längerfristig ausgelegt. Trendaussagen lassen sich eben nur dann machen, wenn Daten regelmäßig erhoben werden. Wenn sich, wie im Fallbeispiel 2, Organisationen in MAB-Konsortien zusammenschließen, verpflichten sie sich daher normalerweise, in regelmäßigen Abständen MAB-Daten zu liefern (Johnson, 1997).

Bei Benchmarkumfragen steht das Messen und Eintaxieren der Befunde relativ zu Normen im Vordergrund. Nachfolgende Aktionen sind nicht im voraus geplant. Es ist noch nicht einmal geregelt, in welcher Form die Daten aufbereitet werden und wem sie wann präsentiert werden. Wichtig ist lediglich, daß verlässliche Kennzahlen zu den weichen Faktoren erhoben werden. Alles weitere wird ad hoc entschieden.

Der in der älteren Literatur meistbeschriebene Ansatz einer MAB, die *Klimabefragung*, plant dagegen von vornherein die systematische Rückspiegelung der Befragungsbefunde (*survey feedback*) in die Organisation und vor allem in die einzelnen Arbeitsgruppen. Diese sollen sich mit den Befunden auseinandersetzen, ihre Hintergründe diskutieren und strukturieren, den Handlungsbedarf ableiten und entsprechende Verbesserungsmaßnahmen planen und umsetzen. MABs in diesem Sinn werden daher oft beschrieben als Instrumente der *Organisationsentwicklung* (z. B. Moorehead & Griffin, 1989) oder des *Veränderungsmanagements* (z. B. Hellriegel et al., 1992; vgl. Kapitel 11).

Der offizielle Zweck dabei ist es, die Voraussetzungen für die Zufriedenheit der Mitarbeiter zu verbessern. Für das Management ist der eigentliche Antrieb aber letztlich die Überzeugung, daß zufriedene Mitarbeiter mehr leisten (Hinrichs, 1991). Die Forschung (z. B. Organ, 1977) hat allerdings gezeigt, daß diese Überzeugung zu simpel ist: Es sind spezifische Einstellungen und Meinungen – nicht globale Zufriedenheit –, die mit spezifischen Aspekten der Leistung zusammenhängen, oft in indirekten Wirkungszusammenhängen. Klimabefragungen bringen daher i. allg. nicht den vom Management erhofften Erfolg.

Versteht man die MAB als Instrument des Veränderungsmanagements, das letztlich die Wettbewerbsfähigkeit der Organisation erhöhen soll, dann kommt man zu dem heute vorherrschenden Typ der MAB, dem *Auftau- und Einbindungsmanagement-Programm* (AEMP). In einem AEMP (Borg, 1995) ist die Befragung nur *ein* Schritt eines Interventionsprozesses auf allen Ebenen einer Organisation. Da viele dieser Schritte in rudimentärer Form auch bei den anderen MAB-Typen relevant sind, kann man das AEMP als Referenzmodell verwenden. Die Inhalte dieser Schritte können aber recht unterschiedlich sein: So kann man in einem AEMP z. B. Items verwenden, von denen von vornherein klar ist, daß die Befragten dazu *keine* kristallisierte Meinung haben. Diese Items sollen weniger dazu dienen, etwas zu messen, sondern eine Thematik anreißen, die dann in den Nachfolgeprozessen wieder aufgegriffen werden kann. In Meinungsumfragen wären derartige Items dagegen problematisch (Bradburn & Sudman, 1991).

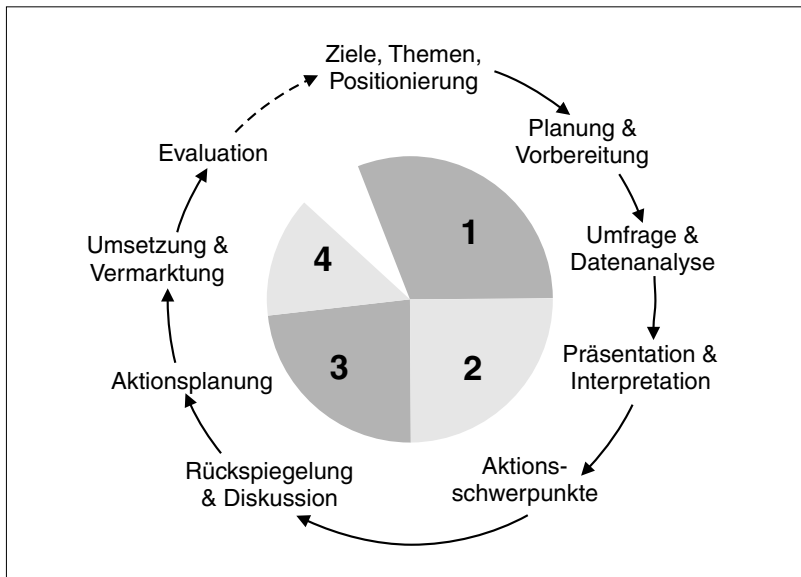


Abbildung 1:
Die vier Hauptphasen und die Hauptschritte des AEMP

Die vier Hauptphasen eines AEMP erklären sich aus Abbildung 1 heraus:

1. Die erste Phase dient dazu, die Umfrage vorzubereiten, durchzuführen und zu analysieren.
2. Die zweite Phase umfaßt die Auseinandersetzung mit den Befunden im Top-Management. Dieses muß die Befunde u.a. im Kontext der Ziele der Organisation interpretieren und die wichtigsten Handlungsfelder für die Gesamtorganisation festlegen.
3. In der dritten Phase werden die Ergebnisse den weiteren Führungsebenen und dann den einzelnen Arbeitsgruppen zurückgespiegelt. Dort werden sie diskutiert, der Handlungsbedarf wird ermittelt, Aktionspläne werden erstellt.
4. In der vierten Phase gehen diese nach entsprechender Koordinierung in die Umsetzung. Gleichzeitig werden sie gegenüber der Organisation „vermarktet“. Schließlich findet das AEMP mit einer Evaluation seiner Prozesse und Ergebnisse ihren Abschluß. Damit ist ein AEMP-Zyklus durchlaufen, dem sich weitere anschließen (können).

Historisch betrachtet sind MABs i.S. des AEMP oder der Benchmarkumfragen neuere Entwicklungen, Klimabefragungen und Meinungsumfragen sind dagegen älter. Keiner der Ansätze ist aber prinzipiell überholt, weil MABs mit verschiedener Zielsetzung durchgeführt werden können. Es ist daher unsinnig, die MAB-Typen entlang einer als „Evolution“ bezeichneten Dimension zu ordnen (z.B. Higgs & Ashworth, 1997), weil z.B. die Klimabefragung keine Primitivform des AEMP ist. Dennoch gilt: „In vielen vorwärts gerichteten Organisationen hat sich ... die Rolle des Umfrageprozesses während der letzten Jahre dramatisch verändert ... von der eines passiven Monitors der Stimmung zu der eines proaktiven Werkzeugs zur Umsetzung einer Strategie im Bereich der Human Resources“ (Hinrichs, 1991, S. 301).

2 Positionierung, Ziele und Themen einer Mitarbeiterbefragung

Wenn heute eine MAB durchgeführt werden soll, so ist fast immer beabsichtigt, die Organisation nicht nur zu messen, sondern sie zielgerichtet zu verändern. Diese Absicht ist freilich oft nicht mehr als eine latente Hoffnung. In

Die vier Hauptphasen von Aufbau- und Einbindungsmanagement-Programmen sind Befragung, Ableitung von Aktionsschwerpunkten durch die obere Führung, Rückspiegelung und Aktionsplanung auf unteren Ebenen und Umsetzung der Aktionen.

Wenn klar ist, was mit einer MAB erreicht werden kann, ist es nicht mehr schwierig, ihre allgemeinen Ziele zu definieren.

Themen finden sich am besten mit einer guten Theorie.

Für jeden Mitarbeiter gibt es Anforderungen, Ziele und evtl. auch Normen dafür, was als gute Leistung gilt.

diesem Fall ist es für den beratenden Experten besonders wichtig, dem Promoter der MAB bzw. der Leitung der Organisation zunächst vergleichend darzulegen, welche *Typen* von MABs es gibt, welchen potentiellen *Nutzen* sie bieten (z. B. Einbindung der Mitarbeiter in die Gestaltung der Zukunft), welche *Voraussetzungen* jeweils gegeben sein müssen (z. B. Commitment des Top-Management, Unterstützung durch den Betriebsrat, Anonymität der befragten Personen) und welche *Kosten* (z. B. Geld, mögliche Konflikte, Risiken) damit verbunden sind. Die Klärung dieser Fragen ist notwendig, um die MAB gegenüber der Organisation richtig positionieren zu können, d. h. ihren Ablauf darzustellen, ihre intendierte Funktion zu erklären, sie mit den sonst noch laufenden Projekten und Programmen zu verknüpfen, ihr „Gewicht“ zu definieren, die Rolle der verschiedenen Gruppen (Mitarbeiter, Betriebsrat, Vorgesetzte der ersten Ebene, mittleres Management, Geschäftsleitung usw.) innerhalb der MAB darzulegen usw.

Wenn einmal klar ist, was mit einer MAB erreicht werden kann, ist es meist nicht mehr schwer, die allgemeinen Ziele des Projekts herauszuarbeiten. Diese Ziele können ganz breit formuliert sein (wie z. B. im Fallbeispiel 1) oder stärker fokussiert sein (wie im Fallbeispiel 4). Diese Ziele explizit zu machen, dient vor allem dem Zweck, die MAB auf ihre Erreichung hin zu optimieren.

In der Praxis findet man oft, daß ein Fragebogen aus einer anderen Firma oder aus der Literatur als Ausgangsbasis verwendet wird (Edwards et al., 1997). Das ist aber nur dann sinnvoll, wenn diese Firma mit der MAB die gleichen Ziele verfolgt. Schieman (1991) und Verheyen (1988) empfehlen dagegen, eine erste thematische Ausrichtung der MAB durch Interviews mit dem Top-Management zu erarbeiten. Wenn die MAB allerdings als Klimabefragung gedacht ist, dann empfehlen sich eher Fokusgruppen mit Mitarbeitern von der Basis oder ein Studium der umfangreichen Arbeitszufriedenheitsliteratur, in der sich auch viele Standardfragebögen finden (z. B. Cranny et al., 1992; Fischer, 1989).

Am durchschlagskräftigsten ist ein theoriegestützter Ansatz, der sich wie folgt entwickeln läßt. Man kann zunächst davon ausgehen, daß in den allermeisten MABs drei Themenfelder relevant sind: (1) Zufriedenheit der Mitarbeiter (aller Ebenen), (2) das Erreichen der gegenwärtigen Ziele und (3) das Setzen/Erreichen neuer Ziele. Will man diese Themenfelder nicht nur messen, sondern gezielt verbessern, dann muß man sicherstellen, daß die hierfür relevanten Faktoren und ihre Zusammenhänge erfaßt sind. Abbildung 2 zeigt diese zusammenfassend in einer Theorie (Borg, 1997a), dem *Leistungs-Zufriedenheits-Motor* (LZ-Motor²). Er basiert in seinem Kern auf *kognitiven Motivationstheorien* (Heckhausen, 1989; vgl. Kapitel 13), insbesondere auf dem Modell von Porter & Lawler (1968) und seinen Varianten (z. B. Pinder, 1984; Mealiea & Latham, 1996; Schuler, 1991), schließt aber auch praxisbewährte Formeln ein wie $performance = f(SOME)$ – worin S=skills, O=opportunities, M=motivation, E=environment (Stewart, 1986) –, vor allem aber zahlreiche psychologische und logische Gesetze wie z. B. das *Gesetz des Effektes* (Thorndike, 1911) oder die etablierten Verursachungszusammenhänge aus dem Bereich der *Zielsetzungs- und Feedbacktheorien*.

Beginnen wir mit der Box oben links in Abbildung 2. In jeder Organisation gelten für die Mitarbeiter gewisse Leistungserwartungen ex- und impliziter Art (Aufgaben in der Arbeitsplatzbeschreibung, Aufträge, „targets“ usw.). Um Leistung i. S. dieser Erwartungen zu erzielen, müssen diese „SMART“ (Locke & Latham, 1990) sein, d. h. S=spezifisch; M=meßbar; A=anfordernd aber erreichbar; R=relevant für die Person und schriftlich ausformuliert („recorded“); und T=zeitbezogen („have a time frame“). Die MAB sollte also wenigstens ungefähr messen, wie gut diese Bedingungen erfüllt sind.

Die Leistungserwartungen sollten natürlich auch aufeinander abgestimmt sein (siehe z. B. Borg, Staufenbiel & Pritchard, 1995). Es ist allerdings nicht

² Der Name LZ-Motor soll u. a. nahelegen, daß man diesen Motor „zum Laufen“ bringen kann, eine Prämisse, die jeder Art von Interventionsmethodik zugrunde liegt. Im übrigen handelt es sich letztlich um eine Motivationstheorie, daher der Begriff des „Motors“.

leicht, dies in einer MAB anders als nur pauschalisierend zu erfassen. Kontraproduktive Items können dagegen recht leicht in eine MAB geraten. So unterstellt etwa das Item „In meiner Abteilung ist die Arbeitsmenge letztlich wichtiger als die Qualität“ die Vorstellung, daß Qualität ohne Beachtung von Randbedingungen verfolgt werden müsse. Besser wäre hier die Formulierung, daß „sowohl Arbeitsmenge wie Qualität wichtige Ziele“ sind.

Versteht der Mitarbeiter seine Ziele und strengt sich entsprechend an – z. B. infolge äußeren Drucks –, dann erzeugt er Ergebnisse i.S. dieser Ziele, vorausgesetzt er besitzt die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, er bekommt überhaupt eine Chance, eine bestimmte Leistung zu zeigen, und Umfeld und Rahmenbedingungen (z. B. Arbeitsplatz, Technologie, Geld- und Zeitressourcen, soziales Umfeld) erfüllen gewisse Mindestanforderungen. Zu diesen Voraussetzungen lassen sich leicht bedeutsame Items formulieren. Dagegen kann man den Mitarbeiter nicht direkt fragen, ob er sich „anstrengt“. Motivationspsychologisch wäre die Antwort darauf freilich auch weniger interessant als die Antwort auf die Frage, welche *Folgen* er erwartet, *wenn* er sich anstrengt, weil hiermit beeinflussbare Bedingungen angesprochen sind, unter denen Anstrengung entsteht.

Für die Ergebnisse stellt sich die Frage, ob der Mitarbeiter sie wahrnimmt und als von ihm selbst verursacht erlebt. Ein Gegenbeispiel wäre folgendes. In einem Produktionsbetrieb hatten sich die Arbeitsgruppen bemüht, zur Senkung der Kosten beizutragen. Sie erhielten aber kein relevantes Feedback über die Auswirkungen ihrer Anstrengungen. Wenn unklar bleibt, wozu das eigene Handeln führt, wird auch nichts gelernt (Rückverschleifung Nr. 1) bzw. dann können die Folgen des Handelns auch nicht späteres Handeln beeinflussen. Man sollte also fragen, ob und wie die Mitarbeiter die Folgen ihres Verhaltens in der Organisation sehen (zeitnah, differenziert, selbstverursacht usw.). Diese Wahrnehmungen sind Grundlage für den Aufbau von *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* und *Selbstvertrauen* (Rückverschleifung Nr. 2). Ein Item, das hierauf abzielt, ist: „Ich kann hier etwas bewegen.“ Weiterhin ist das Erkennen der Ergebnisse Voraussetzung für gezielte Verbesserungsinitiativen im organisatorisch-technischen Umfeld (Rückverschleifung Nr. 3).

Weitere Themen ergeben sich aus der Frage, welche Folgen Leistung oder Nicht-Leistung haben und ob sich diese zuverlässig, zeitnah und differenziert einstellen. Die Rückverschleifung Nr. 4 zeigt, daß sich hierzu eine Erwartung ausformt.

Der nächste Themenblock umfaßt Fragen der Bewertung dieser Folgen. Entsprechen die Folgen den Soll-Erwartungen und den Vorstellungen von Angemessenheit und Fairneß (*Verteilungsgerechtigkeit*)? Bezahlte z. B. die Firma so wie andere Firmen? Wird Nacht- oder Schichtarbeit angemessen entlohnt? Wird gute Arbeit ausreichend anerkannt? Usw. Bei positiver Bewertung entsteht *Ergebniszufriedenheit* (Greenberg, 1990).

Gleichzeitig ist hiermit ein Kernelement des *psychologischen Kontrakts* (Rousseau, 1995) erfüllt. Items hierzu sprechen i. allg. Themen an, die mit der Einhaltung von (ex- oder impliziten) Versprechen zu tun haben. Hierzu gehören auch nicht-materielle Versprechen, etwa: „Die vereinbarten Mitarbeitergespräche werden von meinem Vorgesetzten regelmäßig und gut vorbereitet durchgeführt.“

Entsteht aus der eigenen Leistung heraus zuverlässig Ergebniszufriedenheit, dann entwickelt der Mitarbeiter die Bereitschaft zu neuen Herausforderungen (Rückverschleifung Nr. 6, die wesentliche Komponente des *High-Performance Cycle* (Mealiea & Latham, 1996)).

Wichtig ist weiter die Frage nach der *Verfahrensgerechtigkeit* bei der Zuweisung von Belohnungen (z. B. Mitsprachemöglichkeiten, striktes Einhalten von Regeln versus Willkürlichkeit), die zu *Systemzufriedenheit* führt. Zusammen mit der Einhaltung von Minimalstandards (bzgl. Gesundheitsschutz (vgl. Kapitel 20), Legalität, Höflichkeit usw.) ist sie die entscheidende Voraussetzung (Moorman, 1991) für eine weitere Form von Leistung, die als *prosoziales Verhalten* bezeichnet wird. Es ist gekennzeichnet durch Uneigennützigkeit, Gewissenhaftigkeit, Respekt für andere, Fairneß und Enga-

Die Voraussetzungen von Leistung sind wichtige Themenfelder einer MAB.

Man sollte fragen, ob die Mitarbeiter die Ergebnisse ihrer Anstrengungen sehen.

Die Folgen von Leistung, die Gerechtigkeit und Billigkeit der Belohnungen und Sanktionen sind wichtige Themen von MABs.

Zufriedenheit, die aus der eigenen Leistung kommt, ist Voraussetzung für die Bereitschaft zu neuen Herausforderungen.

Klimatische Zufriedenheit hängt von vielen Faktoren ab.

gement für das Gemeinwohl. Ein Item zu dieser Thematik wäre: „Ich engagiere mich stets für die Firma, auch wenn keiner hinsieht.“

In Abbildung 2 ist schließlich noch die *klimatische Zufriedenheit* aufgezeigt. Sie wird von Ergebnis- und Systemzufriedenheit positiv beeinflusst, hängt aber von weiteren „atmosphärischen“ Faktoren ab. Klima und Vertrauen wirken sich aus auf *Darf-Überzeugungen* (Was darf ich hier riskieren, ohne in die Pfanne gehauen zu werden? Darf ich auch mal einen Fehler machen? Darf ich mir Kritik erlauben? Usw.) und auf das Commitment des Mitarbeiters der Organisation gegenüber (Item hierzu: „Ich bin stolz darauf, bei X zu arbeiten“). Dieses Commitment wiederum fördert die Akzeptanz der vorgegebenen Ziele und führt möglicherweise sogar zur Identifikation mit ihnen.

Auf dem Hintergrund einer Theorie wie dem LZ-Motor ist es leicht, die Themenbereiche zu finden, die die MAB ansprechen soll. Im Grunde kann keines der wichtigen Themen ganz ignoriert werden. Der LZ-Motor erschöpft allerdings i.d.R. die Themenfelder nicht. In einer MAB vom AEMP-Typ wird meist noch zusätzlich folgendes angesprochen:

- aktuelle Themen wie z. B. eine anstehende Reorganisation, der Anlauf einer neuen Produktionsserie oder die Einführung eines neuen Führungsinstruments;
- regionale und lokale Themen, die z. B. in weltweiten MABs besondere Bedeutung haben;
- evaluative Themen, insbesondere eine Bewertung der Prozesse (Einbindung der Mitarbeiter, Verhalten der Vorgesetzten, Rolle von Kritik etc.) und der Effekte einer vorausgegangenen MAB.

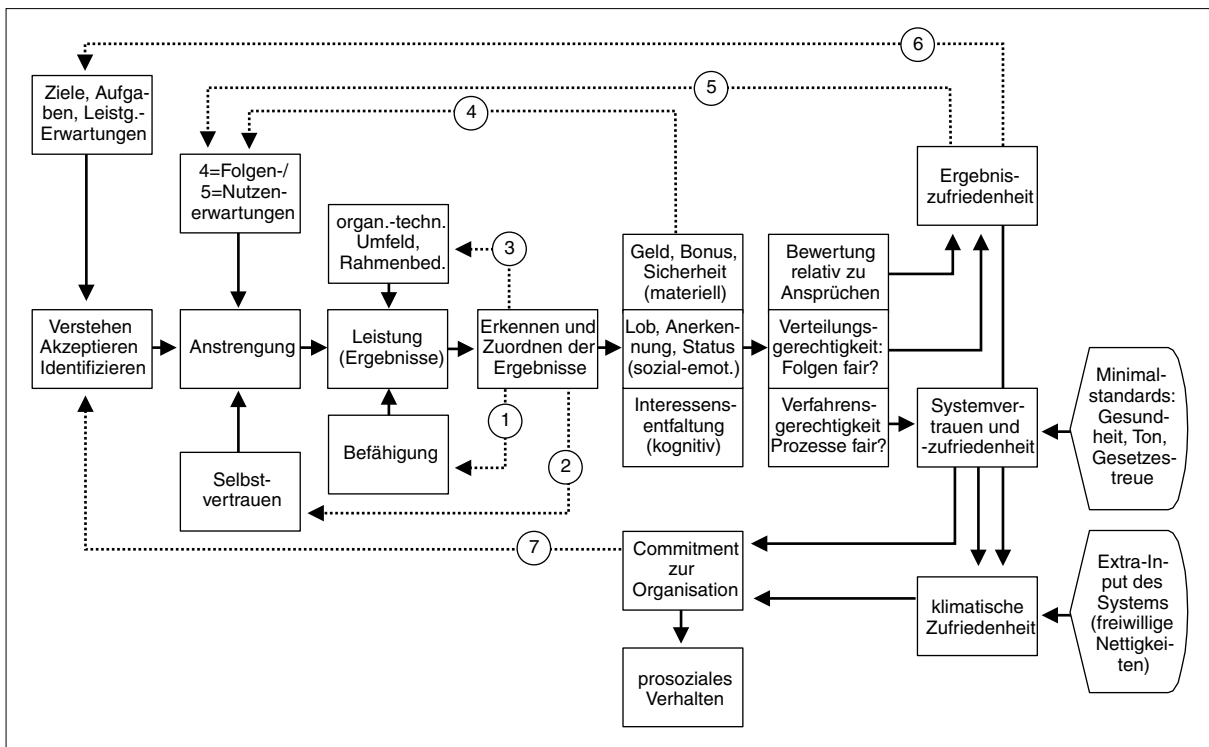


Abbildung 2:
Der Leistungs-Zufriedenheits-Motor

3 Itemtypen, Itemformulierungen, Fragebogen

Der Fragebogen und seine Items sind Dreh- und Angelpunkt einer MAB. Bei den *Inhalten* der Items kann man bei Meinungsumfragen prinzipiell jedes Themenspektrum ansprechen. Bei Klimabefragungen steht die Thematik Zufriedenheit, Atmosphäre, Stimmung, soziale Beziehungen, Ton des Vorgesetzten, Führungsstil usw. im Vordergrund. Bei den meisten MABs, die heute durchgeführt werden, fallen die Themen in die Kategorien „Zufriedenheit“, „Leistung heute“ und „Leistung morgen“.

Wie setzt sich nun ein typischer AEMP-Fragebogen thematisch zusammen? Man rechnet i. allg. etwa

- 50 Items für die Messung der wichtigen Leistungs- und Zufriedenheitsthemen; sie sollen so gewählt werden, daß sie über mehrere Zyklen Bestand haben und damit Benchmarking-Funktionen erfüllen
- 10 Items für aktuelle Themen
- 10 Items für regionale/lokale Themen
- 10 Items für evaluative Themen

Hinzu kommen noch einige *demographische Items* (DI), die benötigt werden, um die Daten später nach wichtigen Merkmalen schichten zu können. Gefragt wird i. allg. zumindest danach, welcher hierarchischen Ebene und welcher Abteilung der Befragte angehört. Vor allem in großen Organisationen treten dabei viele Fehler auf, weil die Befragten nicht aufpassen oder weil sie die richtige Antwort selbst nicht wissen. So bezeichnen sich meist deutlich mehr Personen als Führungskraft, als objektiv richtig sein kann. Das zieht aufwendige Datenbereinigungen nach sich und potentiell ein Anzweifeln der Glaubwürdigkeit der Befunde. Eine exzellente Variante zur Erhebung von DIs ist die, die (a) unverzichtbaren DIs (z. B. den Standort) auf den Fragebogen aufzudrucken, die (b) wichtigen DIs (z. B. Abteilungszugehörigkeit) auf einen Aufkleber zu drucken, der dem Befragten in einem individuellen Anschreiben zugeschickt wird und von diesem auf den Fragebogen aufgeklebt werden kann/sollte, und (c) die weniger wichtigen DIs (z. B. Geschlecht) als Selbstausfüller in den Fragebogen aufzunehmen.

DIs sind immer *heikle Fragen*, weil sie die Anonymität des Befragten gefährden: Durch Kombination mehrerer DIs läßt sich der einzelne Befragte weitgehend identifizieren. Es sollten daher nur solche DIs gestellt werden, die wirklich für eine aussagekräftige Datenanalyse gebraucht werden. Plaziert werden diese Fragen meist am Ende des Fragebogens, damit der Befragte bereits Gelegenheit hatte, die inhaltlichen Fragen zu sehen (Edwards et al., 1997).

In einer MAB werden grundsätzlich keine *Kontrollitems* verwendet. Das gleiche oder ein sehr ähnliches Item sollte also nicht mehrfach im Fragebogen erscheinen. Solche Kontrollitems werden i.d.R. von den Befragten entdeckt und dann zu einem Thema gemacht, das das Klima für konstruktive Nachfolgeaktionen ruiniert. Zudem läßt sich die Konsistenz der Antworten auch anders prüfen, z. B. mittels Faktorenanalyse.

Man sieht daran, daß die *Funktionen* der Items in einer MAB nicht in jeder Hinsicht denen einer Bevölkerungsumfrage entsprechen. Das zeigt sich besonders drastisch im Fall von *Transportitems*, bei denen es unerheblich ist, wie genau sie messen. Ihre Aufgabe ist es, ein Thema in die Organisation zu tragen. So könnte z. B. das Item „Ich bin sehr zufrieden mit den Rückmeldungen, die ich von meinem direkten Vorgesetzten zu meiner Leistung bekomme“ dazu dienen, die Thematik von Feedback und Leistung in die Organisation zu tragen. Eine noch stärkere Interventionsfunktion haben *Aktionsitems*. Sie sollen dazu dienen, Ansatzpunkte für spätere Aktionen zu liefern. Ein Beispiel wäre: „Unter besseren Rahmenbedingungen könnte ich meine eigene Produktivität erheblich steigern.“ Dieser Aussage stimmt erfahrungsgemäß die Mehrzahl der Befragten zumindest teilweise zu. Der Befund ist also per se relativ trivial, eignet sich aber hervorragend dafür, die

Fragebogen und Items sind Dreh- und Angelpunkt einer MAB.

Der Fragebogen einer MAB umfaßt meist etwa 100 Items.

Demographische Items werden benötigt, um die Daten herunterbrechen zu können.

Demographische Items gefährden die Anonymität des Befragten.

Kontrollitems werden in einer MAB nicht verwendet.

In MABs sollen manche Items nicht messen, sondern Themen anreißen oder Aktionen vorbereiten.

Die Formulierung von Items geschieht nach den Regeln der Kunst.

MABs verwenden meist geschlossene Items mit einer konstanten Rating-Antwortskala.

Die Etikettierung der Ratingskala muß stimmig sein mit ihrer Bipolarität und Kontinuität.

Befragten in einen Dialog einzubinden, aus dem heraus Maßnahmen zur Steigerung der Produktivität entwickelt werden.

Bei der *Formulierung* des Frageteils der Items sollte man die in der Literatur (Converse & Presser, 1986; Schuman & Presser, 1996) berichteten Regeln der Kunst beachten. Die Items sollten danach

- in möglichst einfacher Sprache und im Jargon der jeweiligen Organisation formuliert sein (z. B. spricht man in der einen Organisation von „Training“, in einer anderen von „Fort- und Weiterbildung“);
- nur jeweils einen einzigen Sachverhalt adressieren, nicht mehrere (Negativbeispiel: „Sind Sie mit Quantität und Qualität Ihrer Arbeitsmittel zufrieden?“);
- keine Verneinungen enthalten, weil sonst die Antwort nicht eindeutig interpretierbar ist (Beispiel: „Mein Vorgesetzter gibt mir kein Feedback“), weil unklar ist, wie dann z. B. die Antwort „Nein“ zu deuten ist; Paul & Bracken (1995) argumentieren zudem, daß „die Befragten dadurch das Gefühl haben könnten, daß sie ‚reingelegt‘ werden sollten und daß die Befragung eine Art Test sei“ (S. 48);
- nicht zu extrem formuliert sein, damit nicht alle Befragten mit „Ja“ bzw. mit „Nein“ antworten;
- nicht schon gewisse Antworten nahelegen (z. B. sozial erwünschte).

Bei Einstellungs- und Meinungsitems verwendet man in MABs meist *geschlossene Items* mit einer gleichbleibenden Rating-Antwortskala. Das konstante Antwortformat führt dazu, daß der Fragebogen relativ schnell beantwortet ist und i. allg. wenig Ausfüllfehler und Korrekturen aufweist. Zudem wird der Fragebogen so auch recht dünn. Ein dünner Fragebogen – der auch von der Gestaltung und vom Druck her „nach etwas aussieht“, der leicht lesbar ist usw. (Dillman, 1978) – führt zu einer höheren Rücklaufquote, weil ein solcher Fragebogen dazu beiträgt, dem Befragten den Eindruck zu vermitteln, daß für ihn Aufwand und Nutzen einer MAB-Beteiligung in einem günstigen Verhältnis stehen. Das schnelle Ausfüllen spart zudem bezahlte Arbeitszeit. Es hat sich gezeigt, daß es so möglich ist, in Industriebetrieben ca. 80 Items in einer halben Stunde Ausfüllzeit zu erheben.

Die *Ratingskala* wird meist im Likertformat ausgelegt. Dadurch ist es möglich, für alle Items ein gleichbleibendes Antwortformat (von starker Zustimmung bis starker Ablehnung von Items, die als Aussagen formuliert sind) zu garantieren. Für die Abstufung der Skala sind fünf oder sieben Kategorien normal. Weniger oder mehr Kategorien sind aus Gründen der Reliabilität und Validität nicht sinnvoll (Krosnik & Fabrigar, 1997).

Die Kategorien der Likertska werden i.d.R. vollständig *etikettiert*, z. B. mit „stimmt“, „stimmt eher“, „weder richtig noch falsch“, „stimmt eher nicht“ bzw. „stimmt nicht“. Man erkennt aber bei diesen typischen Etiketten, daß die mittlere Kategorie ganz aus dem Zustimmungs- und Ablehnungskontinuum herausfällt (Paul & Bracken, 1995). Ein Etikett wie „teils-teils“ träge das Gemeinte besser, weil es die Bedeutung der mittleren Kategorie als *ambivalent* – die Aussage trifft in gewisser Hinsicht zu, in anderer nicht, und beides hält sich die Waage (Likert, 1932) – richtig wiedergibt.

Oft werden die Skalenkategorien noch zusätzlich durchnummeriert (siehe z. B. Edwards et al., 1997, S. 44). Das soll entweder die Dateneingabe erleichtern oder ist deshalb nötig, weil der Befragte seine Antwort nicht durch Ankreuzen einer Skalenkategorie ausdrücken soll, sondern durch Eintragen eines Antwortcodes in ein Antwortfenster. Numerische Codierungen können allerdings die Bedeutung der Skalenkategorien verändern. Dies zeigen Schwarz & Hippler (1990) in einem Experiment, in dem die Frage „Wie erfolgreich verlief bislang Ihr Leben?“ mit einer zehnstufigen Antwortskala kombiniert wurde, die einmal bei „0=erfolglos“, ein andermal bei „-5=erfolglos“ begann: Die letztere Variante führte zu deutlich weniger Antworten in der ersten Hälfte der Skala.

Idealerweise sollte zwischen den numerischen Codes und den verbalen Etiketten kein semantischer Widerspruch existieren. Bei einer bipolaren fünfstufigen Zustimmung-versus-Ablehnung-Skala sollten diese Codes also

nicht 1, 2, ..., 5 sein, sondern eher -2, -1, 0, +1, +2. Allerdings ist nicht immer klar, wann eine Skala als bipolar aufgefaßt werden soll. Nehmen wir das Item „Eine interessante Tätigkeit ist für mich sehr wichtig“. Antwortet der Befragte nun mit „stimmt überhaupt nicht“, so kann man das eher als Angabe dazu deuten, daß er diesen Aspekt der Arbeit für „nicht wichtig“ hält, nicht daß er „dagegen“ ist, daß seine Arbeit interessant ist. Die beste Lösung ist daher, auf die numerische Kennzeichnung der Kategorien ganz zu verzichten. Das erfordert allerdings, daß der Befragte seine Antworten durch Ankreuzen einer Skalenkategorie ausdrücken kann, nicht durch das Eintragen eines numerischen Codes in ein Antwortfenster.

Empirisch zeigt sich, daß sich derartige „kleine“ Änderungen in der Kennzeichnung der Skalenkategorien des Etiketts i.allg. nur gering auf das Antwortverhalten auswirken. Semantisch vage Formulierungen können aber in den Nachfolgeprozessen zu langen Diskussionen führen oder zur Ablehnung der Befunde als uneindeutig, vor allem dann, wenn sie unangenehm sind.

Eine weitere Variante ist die, die *mittlere Kategorie* ganz wegzulassen. So empfehlen z.B. Converse & Presser (1986), die Befragten dazu zu zwingen, anzugeben, welcher Antwortrichtung sie eher zuneigen, und ihnen gleichzeitig eine *Weiß-Nicht-Kategorie* (WN-Kategorie) anzubieten. WN-Kategorien werden von Befragten aber nicht nur deshalb angenommen, weil sie zu den jeweiligen Items keine Meinung/Einstellung haben, sondern auch z. B. aus Bequemlichkeit oder weil durchgängig angebotene WN-Kategorien nahelegen, daß man sich sicher sein müsse, die „richtige“ Antwort zu geben (Krosnik & Fabrigar, 1997). Ein Urteil – wenn auch vielleicht nur i.S. eines ersten Eindrucks oder einer vorläufigen, unsicheren Stellungnahme – sollten die Befragten aber eigentlich zu fast allen Themen einer MAB abgeben können. Wenn dieses Urteil allerdings erst nach längerem Überlegen erfolgt, also nicht kristallisiert ist, ist es im Rahmen einer Meinungsumfrage möglicherweise weniger interessant. Entsprechend versucht man dort bisweilen, durch zusätzliche Fragen zur Konfidenz in das Urteil – wie etwa „Wie sicher sind Sie sich bei Ihrer Antwort?“, „Haben Sie über diese Thematik schon öfter nachgedacht?“ – abzutesten, ob die Antwort eine kristallisierte Einstellung oder Meinung aufzeigt. (Solche Fragen führen jedoch sehr schnell zu einer Inflation an Items!) Bei einem AEMP kann es dagegen beabsichtigt sein, eine solche „erste“ Reaktion, insbesondere den ihr zugrundeliegenden Überlegungsprozeß zu dem jeweiligen Thema herbeizuführen.

Antwortvermeidungen sind nicht i.S. der üblichen Neben-Zielsetzung einer MAB (nämlich Einbindung) zu erzielen. Erzwungene Antworten können andererseits dazu führen, daß der Befragte das Ausfüllen des Fragebogens abbricht, weil er keine Gelegenheit bekommt, ambivalente Meinungen auszudrücken (Bradburn & Sudman, 1990). Man sollte daher in einer MAB i.allg. keine WN-Kategorien anbieten, wohl aber mittlere Kategorien. Man kann zusätzlich im Einleitungsteil des Fragebogens darauf hinweisen, daß der Befragte dann, wenn er „wirklich“ keine Meinung zu einem Item hat, dieses Item einfach überspringen kann. Derartige Auslassungen sind aber in einem wohlkonstruierten Fragebogen eher selten.

Eine in MABs häufig erhobene Zusatzanforderung an die Items ist, daß sie *positiv formuliert* werden sollten. So wird z. B. das Item „Ich überlege ernsthaft, die Organisation in den nächsten 12 Monaten zu verlassen“ kritisiert, weil derartige Fragen das Klima beeinträchtigen könnten. Die Frage läßt sich aber nicht sinnvoll in positiver Formulierung stellen. Nicht jeder Inhalt ist einfach umpolbar. Man denke nur an die christlichen Zehn Gebote: Eine äquivalente positive Formulierung des Verbots „Du sollst nicht töten!“ als Gebot ist unmöglich.

In vielen MABs werden zusätzlich Felder für in eigenen Worten zu formulierende weitere *Kommentare* bereitgestellt. Erfahrungsgemäß machen ca. 30-40% der Befragten von solchen Feldern Gebrauch. Beimel (1990) fand jedoch in einer Analyse empirischer Daten, daß „die Kommentare keine neuen, über die Items hinausgehenden Informationen enthalten“ (S. 79), vorausgesetzt natürlich, die Items sind so abgetestet, daß sie die wesentlichen Themen adressieren. Zudem sind nur etwa 10% der Kommentare positiv, was

Ambivalente Meinungen und Einstellungen sollten für den Befragten artikulierbar sein.

Nicht jedes Item kann „positiv“ formuliert werden.

Freie Kommentare bringen meist wenig Informationsgewinn, führen aber zu psychologischen und rechtlichen Problemen.

Der Fragebogen wird in Themenblöcke gegliedert, deren Items von konkret-spezifisch bis allgemein geordnet sind.

Standardinstrumente verfügen oft über Normen, adressieren aber überwiegend „hygienische“ Themen.

bisweilen in den Nachbetrachtungen den falschen Eindruck vermittelt, die „Stimmung“ sei ausgesprochen schlecht. Gegen freie Kommentare spricht zusätzlich die Zusage der Anonymitätswahrung des Befragten. Man kann Kommentare nicht wörtlich berichten, weil sonst i.allg. leicht auf den Verfasser geschlossen werden kann. Zudem sind die Kommentare bisweilen unsachlich, spekulativ und kontraproduktiv (z. B.: „Herr Müller hat ein Verhältnis mit seiner Sekretärin!“). Das Editieren von Kommentaren ist andererseits für den Außenstehenden schwierig, weil oft einfach nicht klar wird, was gemeint ist und weil eine Anonymisierung des Kommentars verfälschend sein kann. Zudem beschwert sich der Kommentator u.U. später, daß man seine Aussagen „zensiert“ oder überhaupt bearbeitet habe („Mit welchem Recht?“).

Kurz erwähnt sei hier noch die *Gliederung eines MAB-Fragebogens*. Im allgemeinen beginnt er mit einer Einleitung, die nochmals kurz den Zweck der Befragung darstellt, die Zusicherung der Vertraulichkeit wiederholt, das Antwortformat der Items erklärt (mit einem Beispiel) und betont, daß es hier um Einstellungen und Meinungen geht, nicht um Faktenwissen. Danach folgen i.d.R. die Items, die in Blöcken ähnlichen Inhalts organisiert sind, beginnend mit Spezifisch-Konkretem (wie Arbeitsplatzbedingungen, Tätigkeit, Bezahlung usw.) und endend mit Allgemeinerem (wie Unternehmenskultur, Information und Kommunikation, Firma allgemein). Innerhalb der Blöcke wird ein analoger Aufbau von Konkret-Spezifisch zu Allgemein verwendet. So endet ein Block meist mit einer Frage wie z. B. „Alles in allem bin ich zufrieden mit meinem Vorgesetzten“.

Es gibt gute Gründe für diesen Aufbau. Der Befragte muß auf jede Frage ja erst eine Antwort finden. Das erfordert ein Abrufen relevanter Information aus dem Gedächtnis, dessen Zugänglichkeit durch vorausgehende Fragen ähnlichen Inhalts erleichtert wird (*priming*). Das spart Ausfüllzeit und damit auch Kosten. Zudem sind die Antworten auf spezifisch-konkrete Fragen weitgehend kontext-unabhängig, die allgemeinen Fragen aber nicht. Die Reliabilität und Validität der Antworten auf allgemeine Fragen wird jedoch durch den Aufbau eines relevanten Kontextes verbessert (Bradburn & Sudman, 1991). Edwards et al. (1997) weisen außerdem darauf hin, daß die Befragten ärgerlich werden könnten, wenn jede Frage ein gänzlich anderes, mit dem Vorausgehenden nicht in Beziehung stehendes Thema anspricht (S. 54). Das kann dazu führen, daß der Befragte das Ausfüllen des Fragebogens abbricht.

Gelegentlich wird gefragt, ob man nicht eher ein bewährtes *Standardinstrument* (wie z. B. die SAZ von Fischer & Lück, 1972) an Stelle eines eigens entwickelten Fragebogens verwenden sollte. Der Vorteil von Standardskalen ist der, daß für sie oftmals Normen aus anderen Befragungen vorliegen. Die Qualität und Aktualität dieser Normen ist aber i.d.R. nicht befriedigend. Zudem adressieren die Standardskalen vorwiegend Zufriedenheitsthemen, sind nicht formuliert im Jargon der jeweiligen Organisation und nicht orientiert an der jeweiligen Zielsetzung der MAB. Sie werden daher heute nur noch sporadisch eingesetzt. Allerdings kann man einen Teil ihrer Items verwenden.

4 Vorbereitung und Durchführung

Die Vorbereitung und Planung einer MAB ist wahrscheinlich der in der Praxis am meisten unterschätzte Teilabschnitt eines MAB-Prozesses. Bei naiven Anwendern findet sich oft die Vorstellung, man müsse nur irgendwie einen Fragebogen finden und diesen dann an die Mitarbeiter „verteilen“. Für den Psychologen ist deutlicher, daß zumindest das „Finden“ des Fragebogens anspruchsvoller ist. Das gilt aber auch für die übrigen Vorbereitungsschritte.

Eine MAB ist i. allg. ein komplexes Projekt. Am augenfälligsten zeigt sich dies an der Organisation der Datenerhebung. Nehmen wir als Beispiel die Befragung der Mitarbeiter in Fallbeispiel 4, dem Autowerk. Hier erfolgte die Datenerhebung an einem Tag bei allen Mitarbeitern während der Arbeitszeit. Da hierfür z. B. die Produktionsanlagen zeitweilig angehalten wurden, ist klar, daß jeder logistische Fehler (z. B. zu wenig Fragebögen vor Ort, Fragebögen in der falschen Sprache vor Ort, zu wenig Kugelschreiber, Sitzplätze, Tische, Unklarheit über das Wann und Wo der Datenerhebung, allzu lange Anmarschwege usw.) große Kosten nach sich zieht. Gleichzeitig wirken sich derartige Pannen negativ aus auf den wahrgenommenen Stellenwert der MAB als einem angeblich wichtigen Projekt. Im übrigen entsteht Ärger, Konfusion, Aggression gegen die MAB-Organisatoren usw.

Da die meisten Elemente der Datenerhebung keine schwierigen Probleme aufwerfen, werden sie oft mit wenig Aufmerksamkeit für das Detail geplant. Das gilt auch für andere Schritte der Vorbereitung wie z. B. die Information und Einbindung der verschiedenen *Interessengruppen* vor der Datenerhebung. Mindestens vier solcher Gruppen müssen besonders beachtet werden:

1. Das *obere Management* sollte zunächst darüber informiert werden, was mit einer MAB erreicht werden kann. Danach ist es entscheidend beteiligt bei der Formulierung der Ziele, der Themen und der Positionierung des MAB-Projekts (siehe Abschnitt 2).
2. Der *Betriebsrat* (BR) sollte ebenfalls frühzeitig in das MAB-Projekt eingebunden werden. Der BR ist nicht selten der Meinung, eine MAB sei eigentlich seine Sache. Da die Geschäftsleitung der Auftraggeber der MAB ist, kann so ein Konflikt entstehen. Er basiert aber letztlich auf einem Mißverständnis: Einerseits versteht der BR unter dem Begriff des Mitarbeiters oft eher „die Basis“ und nicht auch die Führungskräfte, andererseits sieht er in einer MAB manchmal ein Instrument der Basis „gegen die da oben“. Es ist daher notwendig, den BR zunächst gründlich über die MAB, ihre Ziele und Schritte zu informieren. Darüber hinaus sollte mindestens ein Mitglied des BR in dem Team mitarbeiten, das den MAB-Prozeß steuert (Borg, 1995).
3. Das *mittlere Management* ist i. d. R. die Gruppe, die am wenigsten beachtet wird. Sie gerät in einer MAB leicht in eine unangenehme Position zwischen der Top-Ebene und der Basis, mit Druck von oben und unten. Befürchtungen in dieser Hinsicht sollte von Anfang an begegnet werden – z. B. dadurch, daß man vereinbart, die Befragungsbefunde zunächst dem Top-Management, dann der mittleren Ebene und erst zuletzt den Teams an der Basis zu präsentieren, jeweils bereits mit Bewertungen und Aktionsschwerpunkten (Borg, 1997b). Über die *Informationspolitik* (Wer erhält wann welche Befunde?) sollte mit dem mittleren Management frühzeitig gesprochen werden.
4. Schließlich gilt es noch, die *Mitarbeiter* zur Teilnahme an der MAB zu motivieren. Meist werden sie über Betriebsversammlungen oder Hauszeitschriften frühzeitig darüber informiert, daß eine MAB durchgeführt werden soll und welchen Zielen sie dient. Etwa zwei Wochen vor der Datenerhebung erfolgt ein Aufruf zur Teilnahme von der Geschäftsleitung, vom Steuerungsteam und vom Betriebsrat. Manche Organisationen unterstützen diesen Aufruf durch verschiedene Kommunikationsmaßnahmen wie Plakate (Motto z. B.: „Ihre Meinung ist gefragt!“), Fahnen, Hinweise beim Einschalten des PC im Netzwerk u.ä. Wenige Tage vor der Datenerhebung wird meist ein persönliches Anschreiben an jeden Mitarbeiter geschickt, in dem er informiert wird, wann, wo und wie die Befragung stattfindet. Als nützlich hat sich auch die Versendung eines Fragen- und Antworten-Katalogs erwiesen, in dem die immer wieder geäußerten Fragen der Mitarbeiter zur MAB beantwortet werden (Borg, 1995). Die wichtigste dieser Fragen ist die nach der Anonymität der Befragung. Sie wird i. d. R. dadurch garantiert, daß eine schriftliche Vereinbarung zwischen Geschäftsleitung und Datenauswertern getroffen wird, daß die Befragungsergebnisse stets nur in Form von Statistiken (Mittelwerten, Kor-

Eine MAB ist ein komplexes Projekt, das sorgfältig vorbereitet werden muß.

Das obere Management sollte die MAB inhaltlich mitgestalten und gegenüber der Organisation klar positionieren.

Der Betriebsrat sollte verstehen, daß die MAB keine Aktion der Basis „gegen die da oben“ ist.

Den mittleren Managern muß die Angst genommen werden, daß sie zwischen die Fronten geraten.

Die Mitarbeiter müssen zur Teilnahme motiviert werden.

Die beste Form der Datenerhebung ist die Wahllokalmethode.

Die Motivierung der Mitarbeiter zur Teilnahme sollte nicht durch materielle Anreize erfolgen; die Teilnahme sollte freiwillig sein.

relationen usw.) berichtet werden, die auf mindestens n Personen basieren, wobei meist $n=8$ gewählt wird (Borg, 1995; Edwards et al., 1997).

Die Datenerhebung selbst kann man verschieden organisieren. Man kann z. B. die Fragebögen an die Mitarbeiter verteilen und sie bitten, diese zu Hause auszufüllen und dann per Post – ein frankierter Rückumschlag wird ebenfalls ausgegeben – an den Datenerfasser zu schicken (*mail-in administration*). Der Hauptnachteil der Mail-In-Methode ist eine relativ schlechte Rücklaufquote, „ungefähr 60 bis 70 Prozent niedriger als die Rücklaufquote für Umfragen vor Ort, die i. allg. einen 90% Rücklauf haben... Die Mitarbeiter achten auf das Commitment des Managements zum Umfrageprozeß. Verlangt man von den Mitarbeitern, den Fragebogen in ihrer Freizeit auszufüllen, dann ist das kaum ein Zeichen für Unterstützung durch das Management“ (Paul & Bracken, 1995, S. 49). Die 90% sind allerdings nur dann erreichbar, wenn Zeit und Ort für das Ausfüllen des Fragebogens nicht jedem Mitarbeiter freigestellt werden, sondern die Datenerhebung in *Gruppensitzungen* durchgeführt wird: „Unserer Erfahrung nach weigern sich nur sehr wenige Personen, einen Fragebogen auszufüllen, wenn sie einmal mit anderen Befragten versammelt sind. Zudem ermöglicht die Gruppenanwendung dem Steuerungsteam, die Bedingungen zu kontrollieren, unter denen die Daten gesammelt werden“ (Edwards et al., 1997, p. 67). Borg (1995) beschreibt für die Gruppensitzung eine Vorgehensweise, die der in einem *Wahllokal* entspricht. Dadurch wird zusätzlich die Wichtigkeit der MAB betont, und die Datenerhebung selbst bekommt einen besonderen Ereignischarakter.

Die Motivation zur Teilnahme an der MAB sollte durch entsprechende Informationen, einen gewissen sozialen Druck zu gutem „Mitbürgerverhalten“, Appelle des Betriebsrats und des Top-Managements usw. erhöht werden. Wirkungsvoll sind auch Nachfaßaktionen durch das Steuerungsteam in Abteilungen, die vergleichsweise niedrige Rücklaufquoten hatten. Anreize (*Incentives*) wie z. B. Teilnahmeprämien, kleine Geschenke oder Preise sind dagegen wenig wirksam (Church, 1993), setzen die falschen Signale und führen potentiell zu unerwünschten subjektiven Begründungen für die Teilnahme an der MAB mit negativen Auswirkungen für das Commitment (Lepper & Greene, 1975). Aus ähnlichen Gründen sollte auch die Teilnahme an der MAB freiwillig bleiben.

Die Datenerhebung geschieht heute fast ausschließlich in schriftlicher Form. Es ist aber abzusehen, daß sich *elektronische Befragungsmethoden* – vor allem über Intranets – in den nächsten Jahren stark ausbreiten werden. Sie versprechen zahlreiche administrative und technische Vorteile (weltweite Befragungen in engen Zeitfenstern, automatisches Rücklaufcontrolling, Datenerfassung, schnelle Datenanalyse usw.). Die bisherige Forschung zeigt, daß elektronische Umfragen zu praktisch identischen Befragungsergebnissen führen, vorausgesetzt allerdings, die Anonymität des einzelnen Befragten wird glaubhaft sichergestellt (Edwards et al., 1996; Rosenfeld et al., 1996).

5 Datenanalyse und Präsentation

Die Analyse der Befragungsdaten muß relativ schnell erfolgen, damit die Daten nicht an Aktualität verlieren und der Schwung der MAB erhalten bleibt. Weiterhin ist zu beachten, daß die Darstellung der Befunde allgemein verständlich formuliert wird. Statt Skalenmittelwerten, Varianzstatistiken u.ä. sollten lieber Kennzahlen gewählt werden, die jeder sofort versteht. Ein auch statistisch guter Ansatz ist z. B., die Prozentsätze der Befragten zu berichten, die einem Item zugestimmt haben bzw. es abgelehnt haben (Borg, 1989).

Das reine Präsentieren von Statistiken oder Histogrammen genügt jedoch nicht. Die Befunde müssen einerseits verstanden und als Fakten akzeptiert

werden, andererseits aber auch bewertet werden. Dabei sind relevante Vergleichswerte (*Normen*) von Nutzen. Für die Organisation insgesamt verwendet man oft externe Normen aus MABs in anderen Organisationen (z. B. Branchennormen). Diese Normen führen meist zu sinnvollen Rückfragen („Welche Organisationen wurden hier wann befragt?“) und Diskussionen (z. B.: „In welchem Ausmaß sind diese Normen relevant?“, „Wie soll man einen ‚durchschnittlichen‘ Befragungswert deuten?“). Dabei wird klar, daß die Befragungswerte relativ zur eigenen Strategie und Situation (z. B. wirtschaftliche Lage, Personalabbau, rezente Reorganisationen) gesehen werden müssen (Wilmot & McClelland, 1990).

Interessanter sind meist *interne Normen*, z. B. solche aus vorherigen MABs oder solche aus anderen Organisationseinheiten. Dabei empfiehlt es sich allerdings, Quervergleiche sehr zurückhaltend zu verwenden, damit es nicht zu einer allgemeinen „Vergleicherei“ – meist i. S. von simplen Gut-Schlecht-Einstufungen ohne Berücksichtigung der Hintergründe – kommt. Die Regel sollte sein, interne Normen, wo immer möglich, nur als *Aufwärtsvergleiche* bereitzustellen, also z. B. der Abteilung X den Durchschnittswert aller Abteilungen im Geschäftsbereich, dem X angehört, als Vergleichsnorm zu liefern. Diese disziplinierte Form der Befundrückspiegelung ist keine Zensur, sondern eher ein Schutz vor Mißbrauch der Daten und eine für die Organisationsentwicklung sinnvolle Restriktion. (Die Informationspolitik sollte Teil der Planung sein und vorab den Mitarbeitern aller Ebenen kommuniziert werden.)

Von einer Präsentation der MAB-Befunde werden i. d. R. auch *Handlungsempfehlungen* erwartet. Diese sind überzeugend nur dann zu führen, wenn die MAB in eine Theorie eingebettet ist. Ist dies der LZ-Motor, dann läßt sich relativ leicht zeigen, welche Items auf welche Schwachstellen oder Stärken verweisen. Diese Hinweise können dann zu *Handlungsfeldern* verdichtet werden, die z. B. „Empowerment“ oder „Ausschöpfung von Produktivitätspotentialen“ heißen können. Die Handlungsfelder werden letztlich vom Top-Management der Organisation festgelegt unter Berücksichtigung der Strategie, der Ressourcen und in Vernetzung mit anderen Programmen und Projekten. Es ist sinnvoll, die allgemeine Rückspiegelung der Befunde zu ergänzen durch derartige Handlungsfelder: Sie zeigen das Commitment der oberen Führungsebene zu handeln und bewirken gleichzeitig eine Ausrichtung der Aktionsplanung aller Ebenen und Abteilungen um einige wenige Hauptrichtungen herum.

Befragungsergebnisse werden vom Datenauswerter oft in Kategorien wie „gut“ oder „schlecht“ eingestuft. Das ist nicht ohne Risiko und zwar nicht nur, weil derartige Benotungen nicht immer positiv ankommen. Oft weiß der Datenauswerter einfach zu wenig, um den Befund richtig bewerten zu können. So stimmten im Fallbeispiel 1 die meisten Befragten der Aussage „Ich erwarte für meine Tätigkeit in den nächsten Jahren erhebliche Veränderungen“ zu. Auf den ersten Blick erscheint dieser Befund „gut“, aber bei genauerer Betrachtung zeigte sich, daß sich die Tätigkeit vieler Mitarbeiter keineswegs erheblich verändern wird. Für solche Mitarbeiter war also die Erwartung großer Veränderungen „schlecht“, weil falsch (Borg, 1997b).

Man kann den Ansatz, beginnend mit der Befundpräsentation über ihre Interpretation usw. bis zur Identifikation von Handlungsfeldern fortzuschreiten, in *kaskadischer* Weise von oben nach unten (*top-down*) fortsetzen, d. h. nach dem Top-Management auf mittlerer Ebene bzw. in den Geschäftsbereichen ebenso verfahren, bevor man dann schließlich – mit immer spezifischeren Handlungsrahmenvorgaben – an die Basis geht. Ein solches gestuftes und diszipliniertes Vorgehen steht im Gegensatz zu der oft üblichen Weitergabe von Tabellenbänden an die Vorgesetzten „weiter unten“ mit vagen Maßgaben, daraus ggf. etwas zu machen (Makridou, 1996). Die Befunde der Umfrage werden vielmehr mit gezielter Absicht und unter Berücksichtigung der vermuteten mikropolitischen Strömungen verwendet, um in bestimmter Richtung etwas zu bewegen.

Auch eine *komplexe Datenanalyse* kann bisweilen nützlich sein, z. B. um die Konsistenz der erhobenen Antworten aufzuzeigen oder um Strukturen in

Für die Interpretation von Befragungsbefunden ist es nützlich, sie mit Normen zu vergleichen.

Quervergleiche sollten bei MABs zurückhaltend verwendet werden.

Handlungsempfehlungen sind am überzeugendsten aus einer Theorie heraus zu begründen.

Eine effiziente und effektive Planung von Maßnahmen muß top-down erfolgen.

Komplexe Datenanalysen müssen letztlich in Worten artikuliert werden.

Die Strukturierung von Befragungsbefunden geschieht über eine Theorie.

Bilder sind mächtige, aber riskante Kommunikationsmittel.

Befragungsbefunde müssen in die Sprache der Zuhörer übersetzt werden.

Befragungsbefunde werden mit typischen Gegenargumenten kritisiert oder abgewertet.

den Daten nachzuweisen. Sie muß aber anschaulich präsentiert werden, weil sich i.d.R. nur wenige Zuhörer für statistische Detailfragen interessieren oder davon etwas verstehen. Sie interessieren sich vielmehr für ein Fazit der Befunde „in Worten“; dafür, wie zuverlässig dieses Fazit gezogen werden kann; und meist auch dafür, welchen Handlungsbedarf es anzeigt. Trotzdem muß sich der Präsentator mit seinen Statistiken gut auskennen. Hin und wieder wird eine statistische Frage gestellt, die dann kompetent und konzise beantwortet werden muß, weil sonst gleich wieder die Glaubwürdigkeit der Befunde angezweifelt werden könnte.

Ein typischer Fehler ist zudem, den Zuhörern Statistik nach Statistik zu präsentieren. Ein derartiger Datenbrei ist wertlos für weiteres Handeln. Wie also die Daten strukturieren? Die vermutlich beste Variante ist eine *Theorieorientierung*, z. B. eine Rückbeziehung der Befunde auf den LZ-Motor (Abbildung 2). So erkennt man auch gleich den Handlungsbedarf.

Als sehr wirksam haben sich auch *Bilder* erwiesen. So wurde z. B. die Kluft zwischen der oberen Führungsebene und den übrigen Mitarbeitern in einem Softwareunternehmen einerseits durch ein Ursache-Wirkungsnetzwerk verdeutlicht, andererseits noch durch das Bild einer „Glasdecke“ zwischen diesen Ebenen veranschaulicht: Man sieht die da oben, aber man kommt nicht durch. Solche Bilder werden meist stark aufgegriffen. Das bedeutet aber auch, daß man mit Bildern vorsichtig umgehen muß und sie sorgfältig daraufhin prüfen muß, ob ihre Implikationen auch belegbar sind. Trifft das Bild jedoch zu, ist es ein sehr mächtiges Kommunikationsmittel.

Bilder allein genügen aber nicht. Die Befunde müssen sich auch in wenigen Sätzen ausdrücken lassen. Bilder des einen oder anderen Typus können dabei helfen, aber sie sind kein Ersatz für eine klare und einfache *Prosa*.

Grundsätzlich ist es für den Darsteller der Befunde wichtig, sich immer wieder klar zu machen, daß die Zuhörer i.allg. keine Statistiker oder Sozialforscher sind. Daher ist immer eine *Übersetzung* der Zahlen in die Sprache der Zuhörer erforderlich. Vorrangiges Ziel dabei ist, die Befunde so zu vermitteln, daß sie richtig verstanden und als Fakten akzeptiert werden. Auf der Ebene der Führungskräfte ergeben sich dabei erfahrungsgemäß die größten Schwierigkeiten. Man kann drei typische *Gegenargumente* beobachten, die alle den Effekt haben oder sogar bezwecken sollen, die Daten „schlecht zu machen“:

Gegenargument Nr. 1: „Die geäußerten Meinungen und Einstellungen sind objektiv falsch.“ So kann die MAB z. B. zeigen, daß die Mitarbeiter meinen, die GL habe keine Strategie. Ob das so ist oder nicht, ist aber nicht der Punkt: Die Wahrnehmung bestimmt das Verhalten. Dabei kann man z. B. auf die Befunde über den Zusammenhang von Arbeitszufriedenheit zu Absentismus oder zu Fluktuationsneigung verweisen (Muchinsky, 1996), beides Variablen, die sich u.a. massiv in den Kosten niederschlagen. Evtl. kann man die Bedeutung der psychologischen Variablen noch mittels einer Modellrechnung wie in Mirvis & Lawler (1977) oder Cascio (1982) weiter aufzeigen.

Gegenargument Nr. 2: „Die Antworten der Befragten sind nur Verlegenheitsantworten auf Fragen, die sie nicht verstanden haben oder die sie, aus Bequemlichkeit, nur mehr oder weniger zufällig beantwortet haben.“ Hier kann man z. B. durch eine simple Faktorenanalyse aller Items die Konsistenz der Antworten nachweisen. In der Regel korrelieren die Items bei einer Thematik wie etwa dem direkten Vorgesetzten deutlich positiv untereinander, so daß sich ein einziger Faktor ergibt. Auch bei anderen Themen zeigen sich meist nur wenige Faktoren. Die schiere Existenz solcher Faktoren zeigt, daß die Daten stark strukturiert sind.

Gegenargument Nr. 3: „Die Befunde sind trivial. Das habe ich sowieso schon alles gewußt.“ Das Argument wird oft ohne besondere Absicht geäußert: Der Eindruck des Offensichtlichen erscheint einfach zwingend. Hier hat sich die in Borg (1995) vorgeschlagene Technik, vor der Umfrage für eine Reihe wichtiger Items Prognosen (z. B. vom oberen Management) zu erheben, als hervorragendes Werkzeug erwiesen. Zumindest einige der Prognosen sind immer ganz falsch. Zudem weisen die Prognosen stets eine erhebliche Varianz auf. Die Darlegung einiger solcher Fehlvorhersagen und

der Hinweis auf die Varianz der Prognosen genügt meist, um das Gegenargument Nr.3 zu entkräften und die volle Aufmerksamkeit der Zuhörer zu bekommen.

6 Rückspiegelung und Diskussion

Bei reinen Meinungs- und bei Benchmarkumfragen ist die MAB mit der Präsentation der Befunde an das obere Management für den Befrager abgeschlossen. Bei anderen MAB-Ansätzen soll mit den Befunden intensiv weiter gearbeitet werden. Das geschieht fast immer in besonderen *Workshops* oder *Gruppengesprächen* (Nadler, 1977; Morgan, 1993). Die Gruppen sind dabei entweder natürliche Arbeitsgruppen oder sie setzen sich aus Personen zusammen, die ähnliche Aufgaben haben (z. B. mittlere Führungskräfte eines Geschäftsbereichs).

Den Gruppen werden zunächst „ihre“ Befunde – Statistiken für jedes Item aggregiert über die Mitglieder dieser Gruppe – und hierzu nützliche interne Normen (z. B. die entsprechenden Statistiken übergeordneter Organisationseinheiten) präsentiert. Ziel ist es zunächst, die Gruppe zu informieren. Eine Zensur findet dabei i. d. R. nicht statt. Die Befunde werden dann von der Gruppe „interpretiert“. Dabei versucht die Gruppe insbesondere, die Statistiken zu bedeutungsvollen Themenfeldern zu strukturieren und ggf. nach tieferliegenden Verursachungszusammenhängen zu suchen.

Komplikationen ergeben sich i. d. R. dann, wenn anwesende Personen – insbesondere Vorgesetzte – für „negative“ Befunde verantwortlich scheinen. Dann kommt es zu zahlreichen Versuchen, die Daten zu diskreditieren („Alles wenig glaubhaft“, „Befragte haben ohne viel Nachdenken geantwortet“, „Das stimmt so nicht“ usw.), den Datenauswerter anzugreifen („Die Statistiken sind irreführend, geben die Situation falsch wieder“), die Verantwortung nach oben oder auf andere zu verschieben („Mir/uns sind die Hände gebunden“) usw. Aufgabe des Moderators ist es dann zunächst, die Betroffenen dazu zu bringen, die Befunde zu akzeptieren und sie als Chance für wirksame Verbesserungsmaßnahmen zu sehen.

Um zu solchen Maßnahmen zu kommen, ist ein diszipliniertes Vorgehen erforderlich. Für ein Gruppengespräch auf Teamebene setzt man meist drei Stunden an, die wie folgt strukturiert werden können (Borg, 1995). Dabei gehen wir davon aus, daß vom Top-Management bereits globale Aktionsschwerpunkte definiert sind:

Schritt 1: Moderator erklärt Ziele, Vorgehen und Spielregeln

- Vorstellung der Moderatoren und kurze Erklärung ihrer Rollen
- Ziele der Veranstaltung darlegen: Informieren über Befunde der MAB, Befunde diskutieren und weiter klären, globale Aktionsschwerpunkte verstehen, Handlungsmöglichkeiten und -bedarf der Gruppe klären, Aktionsplanungsteam zusammenstellen
- Spielregeln vereinbaren
 - Beim Thema „Vorgesetzter“ verlassen anwesende Vorgesetzte den Raum, neutrales Feedback an Vorgesetzte erfolgt im Anschluß an das Gruppengespräch durch den Moderator
 - Diskretion bei personenbezogenen Diskussionen einhalten: Informationen werden nur an die jeweiligen Personen selbst und danach ggf. an deren Vorgesetzten weitergegeben; sie dürfen von den Mitarbeitern nicht außerhalb der Gruppe „rumerzählt“ werden
 - Diskussionsbeiträge sollten sachlich, konkret, differenziert und kurz sein
 - Jeder sollte, aber keiner muß sich beteiligen; keiner sollte die Diskussion dominieren
 - Genaues Verstehen steht im Vordergrund; Lösungsvorschläge werden ggf. aber notiert

Die Befragungsbefunde werden oft in Gruppengesprächen diskutiert und weiter aufgearbeitet.

Der Moderator muß die Gruppe dazu bringen, die Befunde zu akzeptieren und als Chance für Verbesserungen zu sehen.

Gruppengespräche müssen gut geplant sein und strukturiert verlaufen.

Am Anfang der Gruppengespräche werden die Spielregeln vereinbart.

Die Themen werden blockweise abgearbeitet entsprechend den Blöcken des Fragebogens.

Die Kommentare müssen durch Überschriften strukturiert werden.

Beim Thema „Vorgesetzte“ verlassen die Vorgesetzten den Raum.

- Dokumentation: Die Beiträge und Ergebnisse des Gruppengesprächs werden dokumentiert; Karten, Plakate, Flipcharts usw. dienen hierzu als Unterlage

Schritt 2: Moderator informiert über allgemeine Befunde der MAB

- Wann war die MAB? Beteiligung?
- Was sind die globalen Befunde?
- Welche Themen wurden unterschiedlich beurteilt in den Geschäftsbereichen, von Führungskräften und anderen Mitarbeitern, von Frauen und Männern usw.?

Schritt 3: Informieren und Diskutieren der Befunde der Gruppe

- Themen Block für Block abarbeiten, entsprechend der Struktur des Fragebogens (meist beginnend mit „Arbeitsplatzbedingungen“)
- Folie(n) mit Statistiken für Themenblock X auflegen
- Moderator treibt die Gruppe zu weiterer Klärung: „Ist noch recht allgemein“, „mir nicht klar, was das bedeutet“, „ich sehe so noch nicht, wo man da ansetzen könnte“
- Die Teilnehmer sollten selbst Kommentare stichwortartig auf Karten festhalten; parallel arbeiten; der Moderator sammelt die Karten häufig ein, liest sie vor, sucht mit der Gruppe evtl. nach weiteren Präzisierungen, prägnanteren Stichworten
- Der Moderator sollte zudem einen *Stichwortbrei* vermeiden dadurch, daß er die Gruppe immer wieder auffordert, nach strukturierenden *Überschriften* zu suchen und die Stichworte darunter zu gruppieren. Der Zweck ist stets, eine möglichst klare Ausgangssituation für die Aktionsplanung zu schaffen.
- Beim Themenblock „Vorgesetzte“ verlassen diese den Raum. Der Moderator notiert die Stichworte auf den Karten bzw. schreibt die Karten neu (Anonymität). Er dringt auf spezifische und sachliche Kommentare, evtl. konkrete Beispiele. Nicht nur Schwächen, sondern auch Stärken herausarbeiten.

Schritt 4: Globale Aktionsschwerpunkte bearbeiten

- Kurz herleiten
- Aufgabe der Gruppe: Beitrag zu mindestens einem Schwerpunkt auf Gruppenebene planen
- Wenn kein Beitrag möglich, möglichst genaue Problemdefinition ausarbeiten
- Alles nach oben oder auf andere verschieben nicht zulassen: Gruppe muß auch selbst Verantwortung übernehmen

Schritt 5: Aktionsplanungsteam bilden

- Ausblick: Kurzen Ausblick geben auf die nächsten Schritte.
- Aktionsplaner: Zwei Mitarbeiter auswählen als Mitarbeitervertreter für das Aktionsplanungsteam (aktiv, engagiert, artikuliert); kein Zwang, überzeugen; evtl. nur „vorläufig“ als Ansprechpartner, bis sich Gruppe einigt.
- Plakate: Karten auf Plakaten festkleben, Plakate mit Datum und Gruppenname beschriften, zusammen einrollen; verbleiben beim Moderator, der die Aktionsplanung der Gruppe unterstützt.

Im Anschluß an das Gruppengespräch erfolgt ein Gespräch mit dem Vorgesetzten zu den ihn betreffenden Kommentaren der Mitarbeiter. Der Moderator beginnt dabei sinnvollerweise mit den positiven Rückmeldungen und geht erst dann zu „Schwachpunkten“ über. Eine Diskussion darüber, ob die Aussagen objektiv richtig sind oder gar, wer was gesagt hat, muß abgelehnt werden: Es sind eben die Wahrnehmungen der Mitarbeiter, und diese bestimmen ihr Verhalten. Der Moderator hat sein Ziel erreicht, wenn der Vorgesetzte die Aussagen als die Sichtweise der Mitarbeiter akzeptiert und in diesen Rückmeldungen Chancen für Verbesserungen sieht.

Vielen Vorgesetzten fällt der Umgang mit Kritik schwer. Sie wehren sich hartnäckig mit verschiedenen Argumenten gegen Kritik. Ihr Abwehrverhalten ist dabei trotz der vorgebrachten „Gegenargumente“ (siehe dazu oben, Abschnitt 5) meist weniger ein Abtesten der Zuverlässigkeit der Befunde, sondern mehr der Versuch, das eigene Selbstbild vom kompetenten und populären Führer zu erhalten. Zudem befürchten sie natürlich oft, daß die Kritik ihrer Karriere abträglich sein kann, selbst dann, wenn vorab zugesichert wurde, daß die Befunde der MAB nicht in ihre Leistungsbeurteilung (vgl. Kapitel 15) eingehen. Der Moderator muß also Geduld und Geschick mitbringen. Er kann evtl. auch gewisse Coaching-Techniken (Jerome, 1994; Bee & Bee, 1994) verwenden und Hinweise geben, welche Optionen der Vorgesetzte hat, welche Aktionen er überlegen könnte, was andere Vorgesetzte in ähnlichen Fällen unternommen haben, welche Spezialisten in der Organisation ihn unterstützen könnten u.ä.

Vorgesetzte wehren sich meist gegen Kritik, die sie betrifft, weil diese Selbstbild und Karriere gefährdet.

7 Aktionsplanung und -umsetzung

Die Qualität einer MAB mißt sich letztlich daran, welchen Beitrag sie zu den Zielen der Organisation leistet. Die MAB und der durch sie erzeugte „Schwung“ (Nadler, 1977) muß sich niederschlagen im Handeln der Mitarbeiter – insbesondere auch der Führungskräfte – oder in besonderen *Aktionen* (Entscheidungen, Projekten, Programmen, Investitionen usw.), mit denen auf die Befragungsergebnisse reagiert wird. Die *Planung* von Aktionen ist der anspruchsvollste Teil der Nachfolgeprozesse einer MAB.

Die Qualität einer MAB mißt sich letztlich an ihren Beiträgen zur Erreichung der Ziele der Organisation.

Aktionen sollten auf mindestens drei Ebenen konzipiert werden: (1) *Globale Aktionen*, die für die gesamte Organisation formuliert werden. Ein Beispiel hierfür ist eine firmenweite Einführung eines Leistungsbeurteilungssystems, motiviert z.B. dadurch, daß sich Leistung nach Meinung der Mitarbeiter nicht lohnt und daß unklar ist, was unter Leistung zu verstehen ist (vgl. Kapitel 15). (2) *Bereichsaktionen* auf der Ebene der Geschäftsbereiche, der Funktionen, der mittleren Führungskräfte usw. Ein Beispiel wäre der Ausbau eines schon bestehenden TQM-Programms in einem Geschäftsbereich, in dem die Mitarbeiter noch große Spielräume für Qualitätsverbesserungen sehen. (3) *Lokale Aktionen* auf der Ebene der Arbeitsgruppen, Teams usw., wie z.B. die Entrümpelung von Lagerräumen, um so mehr Platz zu schaffen.

Aktionen werden meist auf globaler Ebene, auf der Ebene der Geschäftsbereiche und auf der Ebene der Arbeitsgruppen geplant.

In der Praxis werden Aktionen allerdings nicht selten wenig planvoll angegangen. Vielmehr werden den Arbeitsgruppen oder den Managern lediglich Auswertungsberichte gegeben mit der Maßgabe, damit ggf. weiter zu arbeiten (Makridou, 1996). In der MAB-Literatur werden Techniken der Aktionsplanung meist ganz ignoriert, obwohl die meisten Autoren (z.B. Futrell, 1994; Hinrichs, 1991; Schieman, 1991; Wilmot & McClelland, 1990) nachdrücklich empfehlen, MABs nicht durchzuführen, wenn die Befunde nicht in Aktionen resultieren. Ohne technische Kenntnisse ist es aber nicht erstaunlich, wenn vielfach nur Alibi-Aktionen zustande kommen oder trotz eines immensen Einsatzes der Mitarbeiter nur ein unkoordiniertes Aktionsgewurstel an der Basis entsteht.

Die Vorgehensweise, die dies am effektivsten verhindert, ist die Planung von oben her (Borg, 2000). Man beginnt auf globaler Ebene mit der Definition von Aktionsschwerpunkten, die als das Skelett der Aktionen für die notwendigen Ausrichtungen sorgen. Die Aktionsschwerpunkte müssen für die Mitarbeiter (aller Ebenen) überzeugend aus den MAB-Befunden abgeleitet sein und als sinnvolle Investition von Ressourcen akzeptiert werden. Aktionen auf anderen Ebenen gestalten dann diese globalen Aktionen im Detail aus oder ergänzen sie durch „lokale“ Themen.

Die Planung der Aktionen sollte hierarchisch erfolgen und mit globalen Aktionsschwerpunkten beginnen.

Die Konzeption der einzelnen Aktionen und ihre Abstimmung untereinander erfordert zumindest elementare Kenntnisse in Methoden des *Projektmanagements*. Hierzu existiert eine umfangreiche Literatur (z.B. Birker, 1995;

Kompetente Aktionsplanung erfordert Kenntnis von Techniken des Projektmanagements und klare Rollenzuweisungen.

Die Rollen der Projektbeteiligten sind in der ABTEI-Formel enthalten.

Durch Involvement werden Betroffene zu Beteiligten gemacht.

Die Analyse des Handlungsbedarfs muß zuerst kommen, Verbesserungsvorschläge später!

Ohne eine Vermarktung von Aktionen entsteht der Eindruck, daß nichts passiert ist.

Eine Evaluationsbefragung bildet den Abschluß der MAB und ihrer Nachfolgeprozesse.

Litke, 1995), die überwiegend technisch-administrativ orientiert ist. Diese Technik ist wichtig, genügt aber allein nicht. Selbst gute Projektpläne scheitern in der Umsetzung oft, weil die *Rollen* der individuellen Akteure nicht klar genug herausgearbeitet oder unverbindlich kommuniziert werden (Framme, 1990).

Zunächst sollte man klären, welche Personen oder Gruppen von der Aktion betroffen sind und dann in welchen Rollen. Nach Andersen et al. (1984) und Borg (1995) sollte man mindestens fünf Rollen - jeweils für jeden Vorgang eines Projekts - unterscheiden:

- A = führt die Arbeit aus, bereitet Vorschläge vor
- B = berät, befähigt, gibt Ratschläge
- T = treibt das Projekt, kontrolliert seinen Fortschritt
- E = entscheidet
- I = muß informiert werden

Bei der Planung sollte man darauf achten, daß jede Person/Gruppe in jedem Abschnitt des Projekts nach Möglichkeit nur jeweils eine Rolle übernimmt.

Ein weiterer psychologischer Faktor erfolgreichen Projektmanagements ist die Frage, ob und wie die von einer Aktion Betroffenen bei seiner Konzeption beteiligt waren oder sich beteiligt fühlten. Diese Frage ist eng damit verbunden, ob die Betroffenen das Projekt nicht nur akzeptieren und ausführen, sondern ob sich bei ihnen ein *Besitzergefühl* („unser/mein Projekt“) für die Aktion, ein Commitment einstellt. Da Involvement notwendig für Commitment ist (Covey, 1989), sollte man in der Projektplanung möglichst alle *Betroffenen* – zumindest stellvertretend über Repräsentanten – zu *Beteiligten* zu machen.

Wenig nützlich ist es dagegen, die Mitarbeiter schon in der MAB in offenen Fragen nach *Verbesserungsvorschlägen* zu fragen. Die meisten Vorschläge stellen sich nämlich bei genauerer Betrachtung als nicht oder so nicht realisierbar heraus. Zudem sind Verbesserungsvorschläge oft nur Lösungen für Oberflächen- oder Folgeprobleme, d.h. sie treffen das eigentliche Problem nicht (Porras, 1987). Das führt dann dazu, vielen Mitarbeitern erklären zu müssen, warum ihre Vorschläge nicht umgesetzt werden. Besser ist ein Vorgehen, bei dem zunächst das genaue Verstehen des Problems im Vordergrund steht.

Die Umsetzung von Aktionen erfordert vor allem ein zeitnahes und präzises *Monitoring*, also eine management-technisch saubere Abwicklung. Ohne eine begleitende *Vermarktung* wird aber erfahrungsgemäß selbst bei erfolgreicher Umsetzung der Aktionen der Eindruck entstehen, daß „letztlich wenig passiert ist“, daß die Aktionen „versickert“ seien. Der Grund für diese Wahrnehmungen liegt darin, daß jeder Mitarbeiter immer nur einen kleinen Ausschnitt der Aktionen kennt und daß Veränderungen – außer sie sind „big bangs“, „Bombenabwürfe“ oder „high-profile moves“ (Barmash, 1993; Nadler, 1997) – nicht sonderlich auffallen. Die Vermarktung der Aktionen hat daher zunächst die Funktion, die Mitarbeiter über die verschiedenen Aktionen, ihre Ziele und ihren Stand zu unterrichten und ihnen damit auch Rückmeldungen über die Effekte ihrer Anstrengungen zu geben. Darüber hinaus sollten die Aktionen „verkauft“ werden, d.h. die Aktionen sollten so dargestellt werden, daß sie von den Mitarbeitern auch „eingekauft“ werden.

Den Abschluß einer MAB und ihrer Nachfolgeprozesse bildet die *Evaluation* der Aktionen (vgl. Kapitel 22). Evaluationen werden meist durchgeführt als Meinungsumfragen zu zwei Themenbereichen:

- Prozesse der MAB, mit Items wie „Kritik, die während der MAB geäußert wurde, wurde später übelgenommen“ oder „Ich bin an der Gestaltung der Aktionspläne ausreichend beteiligt worden“
- Inhalte und Ergebnisse der Aktionen, mit Items wie „Die Firmenstrategie ist durch die verschiedenen Kommunikationsmaßnahmen deutlich transparenter geworden“ oder „Die EDV-Situation in meinem Geschäftsreich hat sich erheblich verbessert“

Der Sinn einer Evaluationsumfrage liegt zum einen in ihr selbst: Das Wissen, daß die Aktionen später evaluiert werden, ist ein mächtiger Motivator dafür, sie gut zu planen und umzusetzen. Evaluationen haben zudem auch immer revitalisierende Effekte. Im Normalfall liegt die Datenerhebung der MAB ein gutes halbes Jahr zurück. Da ist es normal, daß die durch die MAB angestoßenen Themen im Tagesgeschäft etwas aus dem Fokus der Aufmerksamkeit geraten.

Die Ziele einer Evaluation innerhalb einer MAB sind somit ganz andere als die, die in der Evaluationsliteratur (z. B. Rossi & Freeman, 1993) diskutiert werden. Es geht im MAB-Kontext nicht darum zu entscheiden, ob z. B. eine bestimmte Maßnahme (etwa eine neue Lehrmethode oder ein bestimmtes Medikament) eingeführt werden soll, sondern darum, daß die Organisation in Richtung ihrer Ziele bewegt wird.

Zusammenfassung

Mitarbeiterbefragungen (MABs) sind viel verwendete Instrumente der Personalführung und des Veränderungsmanagements. Sie werden mit verschiedenen Zielsetzungen verwendet, die zu vier Hauptformen führen: (1) Meinungsumfragen dienen dazu, ein zuverlässiges und valides Bild davon zu erstellen, wie die Mitarbeiter (aller Ebenen) die Dinge sehen und welche Unterschiede es hierbei zwischen verschiedenen Gruppen gibt. (2) Benchmarkumfragen sollen Kennzahlen im Bereich der weichen Unternehmensfaktoren liefern, die dann mit einschlägigen Normen verglichen werden zwecks Standortbestimmung. (3) Klimabefragungen haben die Aufgabe, bei Mitarbeitern unterer Hierarchieebenen herauszufinden, wo die Leute der Schuh drückt, um dann Maßnahmen einzuleiten, die Arbeitszufriedenheit und Betriebsklima verbessern. (4) Auftau- und Einbindungsmanagement-Programme sind groß angelegte Interventionsmaßnahmen, bei denen eine Umfrage zu einem breiten Spektrum von Fragen zu Leistung und Zufriedenheit Daten liefert, die dann in Nachfolgeprozessen auf allen Ebenen systematisch weiter diskutiert und in entsprechende Aktionen umgesetzt werden.

Für jede MAB ist es erforderlich, zunächst ihre Ziele, Themen und ihre Positionierung zu definieren. In den meisten MABs sollen Verbesserungen erzielt werden in den Bereichen „Zufriedenheit“, „Leistung in bezug auf heutige Ziele“ und „Herausforderungen der Zukunft“.

Die Items und der Fragebogen sind Dreh- und Angelpunkt einer MAB. Bei ihrer Auswahl stützt man sich am besten auf die Theorie von Leistung und Zufriedenheit. Für die Item- und Fragebogenkonstruktion sollte man einerseits allgemeine sozialwissenschaftliche Kriterien beachten, aber andererseits die Ziele der MAB im Auge behalten. Für MAB-Items ist es u. U. lediglich wichtig, ein Thema anzureißen oder Involvement in nachfolgenden Diskussionen vorzubereiten. Meßkriterien können dabei irrelevant sein, z. B. deshalb, weil eine Einstellung zum Thema der Frage (noch) nicht besteht.

MABs sind selbst im einfachsten Fall recht komplexe Projekte. Sie erfordern eine gute Vorbereitung, zu der insbesondere gehören: Information der Mitarbeiter über Funktion, Zeitplan und Schritte der MAB; Motivierung der verschiedenen Interessengruppen zur Teilnahme; rechtzeitige und effektive Einbindung wichtiger Interessengruppen (z. B. Betriebsrat, mittleres Management); Definition der Rollen und Aufgaben der an der MAB Beteiligten; Organisation der Datenerhebung und der nachfolgenden Präsentations-, Diskussions- und Aktionsphasen.

Die Rückspiegelung der MAB-Befunde in die Organisation beginnt meist in der Gruppe der obersten Führungskräfte, weil die Befunde nicht nur relativ zu externen Normen, sondern vor allem auch im Zusammenhang mit den Organisationszielen bewertet werden müssen. Ansonsten verläuft die Datenrückspiegelung kaskadisch von oben nach unten in

Zusammenfassung

Weiterführende Literatur

Form von Gruppengesprächen, die auch dazu dienen, die statistischen Befunde qualitativ weiter aufzuarbeiten und für die Aktionsplanung vorzubereiten.

Die letzte Phase einer umfassenden MAB besteht in der Planung, Umsetzung und Evaluation von Aktionen. Sie erfordert vor allem Kenntnisse im Projektmanagement, aber auch klare Rollendefinitionen für die Beteiligten und die Vermarktung gegenüber allen Mitarbeitern.

Weiterführende Literatur

- Borg, I. (2000). *Führungsinstrument Mitarbeiterbefragung*. Göttingen: Hogrefe.
 Edwards, J.E., Thomas, M.D., Rosenfeld, P. & Booth-Kewley, S. (1997). *How to conduct organizational surveys*. Newbury Park, CA: Sage.
 Kraut, A.I. (Ed.). (1996). *Organizational surveys: Tools for assessment and change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Literatur

Literatur

- Andersen, E.S., Grude, K.V., Haug, T. & Turner, J.R. (1984). *Goal directed project management*. Worcester, England: Kogan Page.
 Barmash, I. (1993). Employee attitude surveys: More substance than style. *Across the Board*, Mai, 43-45.
 Bee, R. & Bee, F. (1994). *Constructive feedback*. London: Institute of Personnel and Development.
 Beimel, J. (1990). *Qualitative und quantitative Analysen von Fragebogenkommentaren zur Arbeitszufriedenheit*. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Giessen.
 Birker, K. (1995). *Projektmanagement*. Berlin: Cornelsen.
 Borg, I. (1989). Zur Präsentation von Umfrageergebnissen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 33, 90-95.
 Borg, I. (1995). *Mitarbeiterbefragungen: Strategisches Aufbau- und Einbindungsmanagement*. Stuttgart: Verlag für angewandte Psychologie.
 Borg, I. (1997a). *Der LZ-Motor* (Arbeitsbericht). Mannheim: ZUMA.
 Borg, I. (1997b). Mitarbeiterbefragungen im Rahmen des Aufbau- und Einbindungsmanagement-Programms (AEMP): Entwicklungen und Erfahrungen. In W. Bungard & I. Jöns (Hrsg.), *Mitarbeiterbefragung* (S. 59-73). Weinheim: Beltz.
 Borg, I. (2000). *Führungsinstrument Mitarbeiterbefragung*. Göttingen: Hogrefe.
 Borg, I., Staufenbiel, T. & Pritchard, R.D. (1995). Hierarchies of objectives in productivity management: Combining features of HISYS and ProMES. In R.D. Pritchard (Ed.), *Productivity measurement and improvement: Organizational case studies* (pp. 312-324). Westport, CT: Praeger.
 Bradburn, N.M. & Sudman, S. (1991). The current status of questionnaire research. In P. Biemer et al. (Eds.), *Measurement errors in surveys* (pp. 29-40). New York: Wiley.
 Cascio, W.F. (1982). *Costing human resources: the financial impact of behavior in organizations*. Boston, MA: Kent.
 Church, A.H. (1993). Estimating the effect of incentives on mail survey response rates: A meta-analysis. *Public Opinion Quarterly*, 57, 62-79.
 Converse, J.M. & Presser, S. (1986). *Survey questions: Handicrafting the standard questionnaire*. Newbury Park, CA: Sage.
 Covey, S.R. (1989). *The seven habits of highly effective people*. New York: Simon & Schuster.
 Cranny, C.J., Smith, P.C. & Stone, E.F. (Eds.). (1992). *Job satisfaction*. New York: Lexington.
 Delany, J.T., Lewin, D. & Ichniowski, G. (1988). *Human resource management policies and practices in American firms*. New York: Industrial Relations Center, School of Business, Columbia University.

- Dillman, D.A. (1978). *Mail and telephone surveys: The total design method*. New York: Wiley.
- Edwards, J.E., Rosenfeld, P., Booth-Kewley, S. & Thomas, M.D. (1996). Methodological issues in Navy surveys. *Military Psychology*, 8, 309-324.
- Edwards, J.E., Thomas, M.D., Rosenfeld, P. & Booth-Kewley, S. (1997). *How to conduct organizational surveys*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fischer, L. & Lück, H.E. (1972). Entwicklung einer Skala zur Messung der Arbeitszufriedenheit (SAZ). *Psychologie und Praxis*, 16, 74-76.
- Fischer, L. (1989). *Strukturen der Arbeitszufriedenheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Frame, J.D. (1990). *Managing projects in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Futrell, D. (1994). Ten reasons why surveys fail. *Quality Progress*, April, 65-69.
- Gallup, G. (1988). Employee research: From nice to know to need to know. *Personnel Journal*, 67, 42-43.
- Gottschall, D. (1988). Ohren an der Basis. *Manager Magazin*, 9, 220-231.
- Greenberg, J. (1990). Employee theft as a reaction to underpayment inequity: The hidden costs of pay cuts. *Journal of Applied Psychology*, 75, 561-568.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Hellriegel, D., Slocum, J.W.Jr. & Woodman, R.W. (1992). *Organizational behavior*. St. Paul, MN: West Publishing Co.
- Higgs, A.C. & Ashworth, S.D. (1997). Organizational surveys: tools for the assessment and research. In A. Kraut (Ed.), *Organizational surveys: Tools for assessment and change* (pp. 19-40). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hinrichs, J.R. (1991). Survey data as a catalyst for employee empowerment and organizational effectiveness. In R.J. Niehaus & K.F. Price (Eds.), *Bottom line results from strategic human resources planning* (pp. 301-308). New York: Plenum Press.
- Jerome, P.J. (1994). *Coaching through effective feedback*. London: Kogan Page.
- Johnson, R.H. (1997). Life in the consortium: The Mayflower group. In A. Kraut (Ed.), *Organizational surveys: Tools for assessment and change* (pp. 285-309). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kraut, A.I. & Freeman, F. (1992). *Upward communications: Programs in American industry*. Tech. Report No. 152. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Krosnik, J.A. & Fabrigar, L.R. (1997). Designing rating scales for effective measurement in surveys. In L. Lyberg, P. Biemer, M. Collins, E. de Leeuw, C. Dippo, N. Schwarz & D. Trewin (Eds.), *Survey measurement and process quality* (pp. 141-164). New York: Wiley.
- Lepper, M.R. & Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 479-486.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 44-53.
- Litke, H.-D. (1995). *Projektmanagement*. München: Hanser.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Makridou, M. (1996). *Die Mitarbeiterbefragung als Instrument der Organisations- und Personalentwicklung am Beispiel der Hewlett-Packard GmbH*. Diplomarbeit am FB Soziologie, Uni Frankfurt.
- Mealiea, L.W. & Latham, G.P. (1996). *Skills for managerial success*. Chicago, IL: Irwin.
- Mirvis, P.H. & Lawler, E.E.III. (1977). Measuring the financial impact of employee attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 62, 1-8.
- Moorehead, G. & Griffin, R.W. (1989). *Organizational behavior*. Boston: Houghton & Mifflin.
- Moorman, R.H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76, 845-855.
- Morgan, D.L. (Ed.). (1993). *Successful focus groups: Advancing the state of the art*. Newbury Park, CA: Sage.
- Muchinsky, P.M. (1996). *Psychology applied to work*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Fortsetzung Literatur

- Nadler, D.A. (1977). *Feedback and organization development: Using data-based methods*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Nadler, D.A. (1997). Setting expectations and reporting results: Conversations with top management. In A. Kraut (Ed.), *Organizational surveys: Tools for assessment and change* (pp. 177-203). San Francisco: Jossey-Bass.
- Organ, D. (1977). A reappraisal and reinterpretation of the satisfaction-causes-performance hypothesis. *Academy of Management Review*, 2, 46-53.
- Paul, K.B. & Bracken, D.W. (1995). Everything you always wanted to know about employee surveys. *Training & Development*, Januar, 45-49.
- Pinder, C.C. (1984). *Work motivation*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Porras, J.I. (1987). *Stream analysis*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Porter, L.W. & Lawler, E.E. (1968). *Managerial Attitudes and Performance*. Chicago, IL: Irwin.
- Rosenfeld, P., Booth-Kewley, S. & Edwards, J.E. (1996). Responses on computer surveys: Impression management, social desirability, and the Big Brother syndrome. *Computers in Human Behavior*, 12, 263-274.
- Rossi, P.H. & Freeman, H.E. (1993). *Evaluation: A systematic approach*. Newbury Park, CA: Sage.
- Rousseau, D.M. (1995). *Psychological contracts in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schieman, W.A. (1991). Using employee surveys to increase organizational effectiveness. In J.W. Jones, B.D. Steffy, D.W. Bray (Eds.), *Applying psychology in business: The handbook for managers and human resource professionals* (pp. 623-639). Lexington, MA: Lexington Books.
- Schuler, H. (1991). Der Funktionskreis 'Leistungsförderung' - eine Skizze. In H. Schuler (Hrsg.), *Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung* (S. 171-189). Stuttgart: Verlag für angewandte Psychologie.
- Schuman, H. & Presser, S. (1996). *Questions and answers in attitude surveys: Experiments on question form, wording, and context*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schwarz, N. & Hippler, H.J. (1990). Response alternatives: The impact of their choice and presentation order. In P. Biemer et al. (Eds.), *Measurement errors in surveys* (pp. 41-56). New York: Wiley.
- Stewart, D. (1986). *The power of people skills*. New York: Wiley.
- Thorndike, E.L. (1911). *Animal intelligence*. New York: Macmillan.
- Verheyen, L.G. (1988). How to develop an employee attitude survey. *Training & Development Journal*, August, 72-76.
- Wilmot, R.E. & McClelland, V. (1990). How to run a reality check. *Training*, May, 66-72.

15 Leistungsbeurteilung

von Bernd Marcus und Heinz Schuler

Inhaltsübersicht	
1 Einleitung	398
2 Das Konstrukt der beruflichen Leistung	399
2.1 Leistungskriterien	399
2.2 Die Struktur beruflicher Leistung	401
3 Funktionen der Leistungsbeurteilung	405
4 Quellen der Beurteilung	406
4.1 Objektive Quellen	406
4.2 Subjektive Quellen	406
5 Beurteilungsverfahren	409
5.1 Einstufungsverfahren	410
5.2 Rangordnungsverfahren	412
5.3 Auswahl- und Kennzeichnungsverfahren	414
5.4 An Zielerreichungsgraden orientierte Verfahren	415
6 Urteilsqualität	416
6.1 „Technische“ Gütekriterien	416
6.1.1 Reliabilität und Validität	416
6.1.2 Genauigkeit (accuracy)	417
6.1.3 Urteilstendenzen	418
6.2 „Praktische“ Gütekriterien	419
6.3 Vergleich der Beurteilungsverfahren	420
6.4 Der Urteilsprozeß: Modelle, Einflüsse und Eingriffsmöglichkeiten	422
7 Praktische Aspekte der Leistungsbeurteilung	423
7.1 Konstruktion und Einführung von Beurteilungssystemen	423
7.2 Handhabung von Beurteilungssystemen	424
7.3 Rechtliche Aspekte	426
Zusammenfassung	427
Weiterführende Literatur	427
Literatur	428

Berufliche Leistung von abhängig Beschäftigten läßt sich als Beitrag zu den Zielen einer Organisation definieren.

Leistungsbeurteilung (LB) ist kein passiver Meßvorgang, sondern hat immer auch den Charakter einer Intervention.

1 Einleitung

Wann immer Menschen ihre Arbeitskraft gegen Entgelt zur Verfügung stellen, wird von ihnen erwartet, diese im Sinne dessen (eines Kunden, Klienten, der Gesellschaft) einzusetzen, der dafür eine Gegenleistung erbringt. Im Falle von abhängig Beschäftigten besteht diese Erwartung darin, *einen Beitrag zu den Zielen einer Organisation zu leisten*. Daß dies legitim sei und daß die Organisationsmitglieder in erster Linie an diesem Beitrag gemessen werden – und nicht an anderen vorstellbaren Kriterien wie Alter (*Senioritätsprinzip*) oder Abstammung (*Adelsprinzip*) – ist Kerngedanke des unser Wirtschaftsleben dominierenden Leistungsprinzips (*meritokratisches Prinzip*). Letztlich sind alle in diesem Band beschriebenen personalpsychologischen Maßnahmen, ob Personalauswahl, -zuordnung, -entwicklung oder -führung, darauf gerichtet, berufliche Leistungen von Individuen, Teams oder dem gesamten Mitarbeiterstamm zu verbessern. Ihr Erfolg sollte auch in erster Linie an diesem Kriterium gemessen werden, was, ebenso wie die meritokratische Zuteilung von materiellen oder ideellen Gütern, voraussetzt, daß die Leistung selbst in möglichst geeigneter Weise gemessen wird. Gleichzeitig stellt diese Leistungsmessung – i.d.R. in Form einer subjektiven Beurteilung – jedoch keinen passiven Meßvorgang dar, sondern wirkt ihrerseits wiederum als Intervention – mit nicht nur erwünschten Folgen, wie noch zu zeigen sein wird.

Leistungsbeurteilung läßt sich in Organisationen, die sich am Leistungsprinzip orientieren, nicht wirklich umgehen, setzt jedoch nicht unbedingt eine explizite Form oder gar einen formalisierten Ablauf voraus. Dennoch verfügt in der Praxis die Mehrzahl zumindest der größeren deutschen Unternehmen über formalisierte (Personal-) Beurteilungssysteme. Dabei überwiegen standardisierte, oft organisationsübergreifende Formulare, in denen direkte Vorgesetzte ihre Mitarbeiter in regelmäßigen, oft ein-, manchmal mehrjährigen Abständen anhand einiger, manchmal vieler sehr allgemein gehaltener Merkmale auf im Mittel fünfstufigen Skalen einschätzen (zusammenfassend Gerpott & Domsch, 1995). Dieser Vorgang und v.a. das sich daran regelmäßig anschließende Mitarbeitergespräch (vgl. Kapitel 16) zählt zu den von beiden Seiten am wenigsten geschätzten Führungsaufgaben. Darüber hinaus war die Praxis betrieblicher Leistungsbeurteilung immer wieder Gegenstand heftiger Kritik von wissenschaftlicher Seite (z. B. Deming, 1986; Neuberger, 1980), die im Extrem auf die Forderung hinauslief, auf formale Beurteilungen gänzlich zu verzichten.

Hier wird die Auffassung vertreten, daß diese Forderung, bei aller teilweise berechtigten Kritik, überzogen ist. Betriebliche Leistungsbeurteilung kann ein personalpolitisches Instrument sein, dessen Nutzen die Risiken bei weitem überwiegt, wenn bestimmte Punkte beachtet werden, auf die in den folgenden Abschnitten näher einzugehen sein wird. Dazu zählt nicht nur eine methodisch ausgefeilte Fundierung, auf die sich die personalpsychologische Forschung lange Zeit konzentriert hat, sondern auch bspw. die Hinzuziehung weiterer Quellen außer dem direkten Vorgesetzten, die Beachtung der Tatsache, daß Menschen nicht zu objektiven Meßinstrumenten mutieren, wenn sie andere oder sich selbst beurteilen (sondern damit z. B. auch durchaus eigenständige Ziele verfolgen) oder die Vermeidung des Versuchs, mit ein- und demselben Beurteilungssystem inkompatible Ziele zu verfolgen. Wir beschränken uns in diesem Kapitel weitgehend auf die formale Beurteilung individueller Arbeitsleistungen. Auf das damit eng zusammenhängende Feedback sowie die Beurteilung von Gruppenleistungen wird an anderer Stelle in diesem Lehrbuch eingegangen (vgl. Kapitel 16 und 18). Zunächst betrachten wir jedoch den Gegenstand der Beurteilung, die berufliche Leistung, etwas näher.

2 Das Konstrukt der beruflichen Leistung

2.1 Leistungskriterien

Wenn wir in der Einleitung berufliche Leistung als Beitrag zu den Zielen einer Organisation definiert haben, so war diese Umschreibung noch sehr abstrakt. Leistung ist ein hypothetisches Konstrukt, das als solches nicht direkt beobachtet werden kann. Jeder Versuch, dieses Konstrukt in konkreter Weise zu erfassen, führt über die Festlegung einer Meßvorschrift für operationale Leistungsindikatoren¹ – wir messen *Leistungskriterien*. Kriterien sind immer mehr oder weniger unvollkommene Annäherungen an ein Konstrukt; die Idee, ein „endgültiges Kriterium“ als optimal gewichtetes Kompositorium aller Elemente anzustreben (Thorndike, 1949), findet heute nur noch wenig Unterstützung.

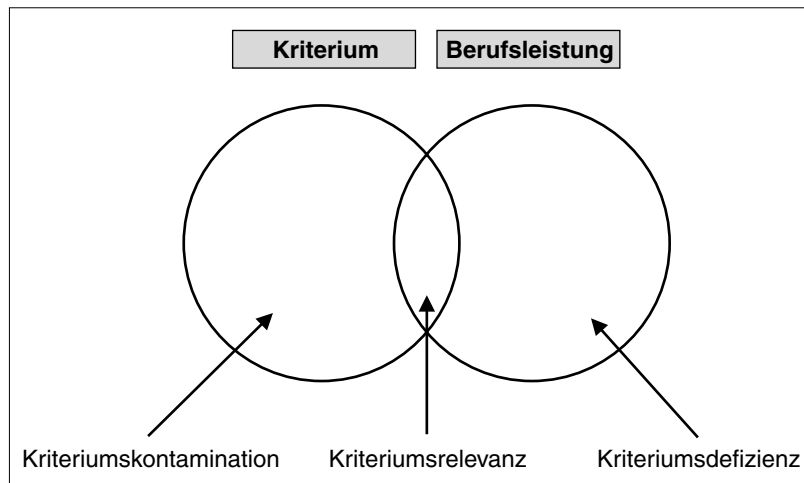


Abbildung 1:
Kriteriumsrelevanz, -defizienz und -kontamination

Das bedeutet natürlich nicht, daß Kriterien nichts mit der eigentlichen Leistung zu tun hätten. Bspw. zählt Verkaufen sicher zu den wichtigsten Aufgaben eines Außendienstmitarbeiters, und seine Verkäufe lassen sich relativ einfach über die Umsatzerlöse erfassen. In gewissem Maße sind Umsatzerlöse also *relevante* Kriterien für die Leistung des Vertreters. Mit *Kriteriumsrelevanz* bezeichnen wir das Ausmaß, in dem das Kriterium Aspekte des Leistungskonstrukts erfäßt. Andererseits soll ein Außendienstmitarbeiter vielleicht nicht nur verkaufen, sondern bspw. auch Kunden langfristig binden, den Markt beobachten und das Unternehmen mit Informationen versorgen. Über seine Leistung auf diesen Gebieten geben die Umsätze keinerlei Auskunft; sie sind in dieser Hinsicht *defizient*. *Kriteriumsdefizienz* wird der Teil der tatsächlichen Leistung genannt, der vom Kriterium nicht erfäßt wird. Schließlich werden auch die Umsatzerlöse ihrerseits nicht nur von der Leistung des Vertreters beeinflusst. Unterschiedliches Potential der Verkaufsbezirke, Aktivitäten der Konkurrenz oder die allgemeine und branchenspezifische Konjunkturlage bestimmen den Verkaufserfolg mit und liegen außerhalb der Macht des einzelnen Mitarbeiters; seine Umsätze sind zu einem gewissen Grade *kontaminiert*. Mit *Kriteriumskontamination* ist der Teil des Kriteriums gemeint, der etwas anderes als das angestrebte Konstrukt erfäßt. Abbildung 1 zeigt die Zusammenhänge zwischen Relevanz, Defizienz und Kontamination.

Leistung ist ein hypothetisches Konstrukt, das sich nur indirekt über Kriterien erfassen läßt.

Leistungskriterien sind unvollkommene Annäherungen an das Konstrukt der Leistung, da sie tatsächliche Leistung nur unvollständig abbilden (Defizienz) und zusätzlich Irrelevantes erfassen (Kontamination).

¹ Die inhaltliche Bestimmung der Leistungsdimensionen oder -indikatoren ist eine in erster Linie anforderungsanalytische Fragestellung (vgl. Kapitel 3).

Leistung läßt sich auf den Ebenen des Potentials, des Verhaltens und der Ergebnisse beschreiben.

Ergebnisse liegen nahe am Letztkriterium, sind aber häufig sehr stark kontaminiert.

So gut wie alle Kriterien, ob „hart“ oder „weich“, sind in mehr oder weniger starkem Maße defizient und kontaminiert, aber auch relevant, sofern sie nicht völlig unsinnig sind. Das Ausmaß, in dem diese „Kriterien für Kriterien“ erfüllt sind, ist allerdings häufig schwer zu quantifizieren und wird in der Literatur recht unterschiedlich operationalisiert (vgl. Bernardin & Beatty, 1984, und Borman, 1991, für Übersichten und weitere Gütemaße für Kriterien). Weiter unten in diesem Kapitel werden noch einige etwas konkretere Maße der Urteilsqualität diskutiert.

Kriterien können sehr unterschiedliche Gestalt annehmen. Ein besonders wichtiges unter den zahlreichen diskutierten Ordnungsprinzipien zu deren inhaltlicher Klassifikation ist die Unterscheidung nach *Beschreibungsebenen*; im einfachsten Fall aufgeteilt nach den Bereichen *Potential* (Eigenschaften, Fähigkeiten, Kenntnisse etc.), *Verhalten* und *Ergebnisse* (siehe ausführlich: Schuler, 1989). Verstanden wird diese Dreiteilung häufig als Kausalkette, wobei die unterschiedliche Ausprägung des Potentials (Bsp.: Fr. Müller ist in hohem Maße belastbar) Unterschiede bei der Prozeßvariable „Verhalten“ bedingt (Fr. Müller arbeitet unter Termindruck effizient), was schließlich zu unterschiedlichen Ergebnissen führt (Fr. Müller hält Termine grundsätzlich ein). Dieser theoretisch elegante Zusammenhang leidet allerdings in der Praxis unter erheblichen Defizienz- und Kontaminationsproblemen auf allen drei Ebenen sowie unter der Tatsache, daß Menschen diese Bereiche bei ihrer Urteilsbildung und -abgabe nicht immer wirklich unterscheiden.

Wir hatten im Beispiel mit den Umsatzerlösen eines Vertreters bereits ein *Ergebniskriterium* kennengelernt, das für sich den Vorzug der *Objektivität* – im Sinne der Unabhängigkeit von einem Beurteiler – in Anspruch nehmen kann. Dies war, trotz der angesprochenen Probleme, insofern ein untypisches Beispiel, als sich objektive Maße von vergleichbarer oder gar größerer Relevanz nur in Ausnahmefällen finden lassen (z. B. bei Akkordarbeitern). Universell anwendbare objektive Kriterien wie bspw. Fehlzeiten erfassen nur einen sehr kleinen Ausschnitt der relevanten Arbeitsleistung und sind damit hochgradig defizient. Versucht man andererseits, schwer beobachtbare Leistungen (z. B. eines Topmanagers) an weniger defizienten objektiven Kriterien (z. B. dem Unternehmenserfolg) zu messen, so erkaufte man dies i.d.R. mit einer erheblichen Kontamination. Ergebnisse werden deshalb häufig nicht objektiv gemessen, sondern, ebenso wie meist auch die Kriterien der beiden anderen Ebenen, *subjektiv* beurteilt, womit sie allerdings anfällig für alle potentiellen Fehlerquellen des Urteilsprozesses werden. Ein typischer Anwendungsfall ist bspw. die Beurteilung von Erreichungsgraden für (zuvor ausgehandelte) Ziele im Rahmen des Management by Objectives (vgl. unten). Wesentliche Vorzüge von Ergebniskriterien sind die augenscheinliche (oft aber nur scheinbare) Nähe zum Letztkriterium, den Zielen der Organisation, und, besonders bei objektiven Kriterien, deren Unpersönlichkeit. Letzteres kann Beurteilungsgesprächen viel von ihrem Konfliktpotential nehmen, allerdings auf Kosten der Ursachenanalyse. Die Meßgenauigkeit (Reliabilität) ist dagegen – entgegen der intuitiven Einschätzung – nicht besser als die von Verhaltens- oder Eigenschaftsmaßen (Visweswaran, 1993), was v.a. mit der Instabilität von Arbeitsergebnissen zusammenhängt. Als Hauptproblem wird jedoch oft die Beeinflussbarkeit durch Umstände außerhalb der Person angesehen, weshalb manche Autoren (z. B. Campbell, McCloy, Oppler & Sager, 1993) die Verwendung von Ergebnismaßen als Leistungskriterium ablehnen, während v.a. Betriebswirte insbesondere Zielerreichungsgraden als Kriterium positiv gegenüberstehen (z. B. Becker, 1994).

Größere Unterstützung finden dagegen *Verhaltensmaße*, die oftmals als einzig rechtfertigbares Kriterium für individuelle Leistung angesehen werden. Tatsächlich bildet die Beobachtung von Arbeitsverhalten die geeignetste Basis für ursachenorientiertes Feedback, was in Verbindung mit verhaltensorientierter Zielsetzung eine sehr wirksame Methode der Verhaltenssteuerung ist (vgl. Kapitel 13). Als Grundlage gezielter Personalentwicklung (vgl. Kapitel 9 und 10) sind Verhaltenskriterien unverzichtbar. Die Hoffnung auf eine erhebliche Verbesserung der psychometrischen Eigenschaften von Be-

urteilungsinstrumenten hat sich dagegen nicht in dem erwarteten Ausmaß erfüllt. Dies liegt in erster Linie daran, daß Beurteiler zwischen Verhalten und Eigenschaften nicht wirklich unterscheiden, vielmehr oft Verhalten aus einmal gebildeten Eigenschaftsurteilen rekonstruieren, v.a. dann, wenn sie untrainiert sind und die Instrumente lediglich Eigenschaftszuschreibungen in Tätigkeitssätze umformulieren („arbeitet gewissenhaft“ statt „Gewissenhaftigkeit“). Verhaltensnähere Urteile erfordern einen erheblichen Aufwand für Anforderungsanalyse (vgl. Kapitel 3), Verfahrenskonstruktion und Beurteilertraining (siehe unten). Zudem wird die Vorgabe eines „Idealverhaltens“ und die damit verbundene Kontrolle oftmals, besonders von erfahrenen Mitarbeitern und Führungskräften, als einengend und nicht mehr zeitgemäß empfunden.

Die *Beurteilung von Eigenschaften* wie Leistungsbereitschaft oder Gewissenhaftigkeit wird in der Literatur mit bemerkenswerter Einhelligkeit abgelehnt (eine Ausnahme hiervon: Kavanagh, 1971). Wichtigste Kritikpunkte sind der Vorwurf, einer unkontrollierten Laienpsychologie Vorschub zu leisten sowie die mangelnde Relevanz von Persönlichkeitseigenschaften für das eigentliche Leistungs-konstrukt. Dessenungeachtet sind Eigenschaftsbeurteilungen in der Praxis nach wie vor stark verbreitet, vor allem dort, wo die Inhalte der Leistungsbeurteilung tarifvertraglich festgelegt werden, was einen hohen Allgemeingrad bedingt und damit die Anwendung von spezifischen Verhaltenskriterien praktisch unmöglich macht. Vom praktischen Standpunkt spricht für Persönlichkeits- und andere Potentialmaße, daß elaborierte Verhaltensskalen bei erheblich größerem Entwicklungsaufwand nur wenig anderes erfassen als einige sehr allgemeine Fähigkeiten und Eigenschaften, die zudem über verschiedene Beurteiler generalisierbar sind (siehe Kasten 1).

Kasten 1:

Persönliche Konstrukte beruflicher Leistung

Borman (1987) untersuchte bei 25 erfahrenen Vorgesetzten von Angehörigen unterschiedlichster Bereiche der U.S. Army, welche „personal constructs“ von beruflicher Leistung letztlich in ihre Beurteilungen einfließen. Er verwendete in dieser methodisch anspruchsvollen Studie ein arbeitsanalytisch fundiertes (mit Hilfe der Critical Incident Technique, Flanagan, 1954), verhaltensnahes Beurteilungsinstrument. Fast drei Viertel der Varianz in den Beurteilungen ließ sich durch sechs allgemeine, *nicht* beurteilerspezifische Faktoren erklären (sinngemäß übersetzt): *Arbeitsinitiative, Verantwortlichkeit, technische Fähigkeiten, Organisation, mitarbeiterorientierte Führung, aufgabenorientierte Führung*.

Unverzichtbar sind Potentialbeurteilungen bei Personalentscheidungen mit Prognosecharakter wie der über den Wechsel in eine andere Position und bei der langfristigen Personalplanung. Solche originär eignungsdiagnostischen Aufgaben lassen sich aber durch die Adaption von Auswahlverfahren wie Assessment Center oder Persönlichkeits-, Fähigkeits- und Kenntnistests (vgl. Kapitel 5 und 6) oft besser unterstützen als durch klassische Vorgesetztenbeurteilungen.

Merke:

Leistung läßt sich auf den Ebenen des Potentials, des Verhaltens und der Ergebnisse beschreiben, wobei keiner dieser Bereiche generell vorzuziehen oder abzulehnen ist. Vielmehr kommt es hier auf einen jeweils zweckentsprechenden Einsatz an.

Verhaltenskriterien eignen sich als Grundlage von Feedback, sind aber oft von Eigenschaftsbeurteilungen kaum zu trennen.

Eigenschaftskriterien erfassen eher Potentiale als eigentliche Leistung, eignen sich aber gerade deshalb für Prognosen.

2.2 Die Struktur beruflicher Leistung

Lange Zeit (und teilweise auch heute noch) ging die Lehrmeinung zur Struktur beruflicher Leistung dahin, daß diese ein multidimensionales (lies: un-

Die Komplexität des Leistungskonstrukts wird häufig überschätzt.

überschaubares) Konstrukt sei. Die mit großer Hartnäckigkeit auftretenden Überschneidungen als unabhängig postulierter Urteilsdimensionen wurden in den Bereich menschlicher Unzulänglichkeit (Halo) verwiesen. Zudem führt die (in vielerlei Hinsicht verdienstvolle) anforderungsanalytische Orientierung der Personalpsychologie dazu, Leistung als etwas für jeden Arbeitsplatz spezifisch zu Definierendes zu betrachten. Solche Vielfalt ist aber praktischen Zwecken nicht immer dienlich. Bereits Schmidt und Kaplan (1971) kamen zu dem Schluß, daß die gesonderte Betrachtung einzelner Urteilsdimensionen (*multiple criteria*) zwar für ein tieferes wissenschaftliches Verständnis durchaus hilfreich ist, praktische Entscheidungen aber letztlich ein globales Leistungsmaß erfordern, ermittelt über eine gewichtete, lineare Kombination einzelner Elemente (*composite criterion*). Erst in jüngster Zeit wurden allerdings systematische Versuche unternommen, zu generellen empirischen und theoretischen Aussagen über das Konstrukt beruflicher Leistung zu kommen. Die Ergebnisse sprechen dafür, daß Leistung zwar i.d.R. mehrdimensional, aber keineswegs unüberschaubar komplex ist (manche Beurteilungssysteme in der Praxis enthalten 20 oder mehr „Dimensionen“) und daß das Ausmaß an Generalisierbarkeit über verschiedene Arbeitsplätze beträchtlich ist. Wir beschränken uns im folgenden auf die Darstellung einer großen empirischen Studie und zweier, mehr oder weniger darauf aufbauender theoretischer Ansätze.

In den achtziger Jahren wurde bei den U.S.-Streitkräften eine der umfangreichsten personalpsychologischen Studien überhaupt durchgeführt: das *U.S. Army Selection and Classification Project (Project A)* (vgl. Themenheft von *Personnel Psychology*, 43 (2)). Neben der Entwicklung und Validierung von Auswahl- und Klassifikationsverfahren waren weitere, für das Thema dieses Kapitels einschlägige Ziele: die Entwicklung organisationsweiter Leistungskriterien, die Identifizierung der Konstrukte, die das Universum berufsrelevanter Informationen ausmachen und die Entwicklung eines allgemeinen Modells beruflicher Leistung in Positionen für qualifizierte Berufsanfänger (Campbell, 1990a). Der Umfang der dafür gesammelten Daten ist enorm: Die wichtigsten Berechnungen beruhen auf einer Stichprobe von $N = 9.430$ aus 19 verschiedenen Berufen, bei der mehr als 200 Leistungsindikatoren und eine (nicht nur im übertragenen Sinne) erschöpfende Prädiktorbatterie erhoben wurde. In einem mehrstufigen Prozeß exploratorischer und konfirmatorischer Faktorenanalysen wurde schließlich ein generelles, also positionsübergreifendes Modell beruflicher Leistung mit sehr guter Anpassung – d.h. Modell und Daten paßten zusammen – identifiziert. Danach setzt sich die Leistung der untersuchten Armeeingehörigen aus fünf inhaltlich interpretierbaren Faktoren zusammen (Campbell, McHenry & Wise, 1990; daneben fanden sich methodenspezifische Faktoren):

- I. *Tüchtigkeit bei der Erfüllung wesentlicher Aufgaben*: Ausmaß, in dem das Individuum *fähig* ist, den zentralen Anforderungen der *spezifischen Position* gerecht zu werden
- II. *Allgemeine soldatische Tüchtigkeit*: Ausmaß, in dem das Individuum generelle, *positionsübergreifende* Aufgaben in der Armee bewältigen kann
- III. *Einsatz und Führung*: Ausmaß, in dem das Individuum *bereit* ist, sich bei allen Aufgaben zu engagieren und andere bei ihrer Aufgabenerfüllung zu unterstützen
- IV. *Persönliche Disziplin*: Ausmaß, in dem sich das Individuum an militärische Regeln hält, Selbstkontrolle und Integrität im alltäglichen Umgang demonstriert
- V. *Körperliche Fitneß und äußere Erscheinung*

Die Faktoren waren – mit Ausnahme des letzten – nach Auspartialisierung der Methodenvarianz untereinander moderat korreliert (r zwischen .20 und .45). Es bleibt zu fragen, inwieweit sich diese Ergebnisse über den militärischen Bereich hinaus generalisieren lassen; akkurat gebügeltem Hemd über gestähltem Bizeps (Faktor V) mag im Zivilleben nicht immer ein einheitli-

In einer umfangreichen Studie der U.S. Army (Project A) wurde eine fünffaktorielle Struktur des Leistungskonstrukts gefunden.

cher Wert beigemessen werden. Hunt (1996) fand bei einer noch größeren Stichprobe von Einzelhandelsverkäufern acht Faktoren, bei denen zumindest die Themen Einsatzbereitschaft und Disziplin – hier aufgespalten in mehrere Subfaktoren – aus dem Project A wiederkehrten. Die hier teilweise sehr hohe Interkorrelation der Faktoren legt aber eine einfachere Struktur nahe.

Campbell und Kollegen (Campbell, 1990b; Campbell et al., 1993) entwickelten, aufbauend auf den Project A-Daten, eine generelle *Theorie beruflicher Leistung* (siehe Abbildung 2). Darin werden acht unabhängige Leistungskomponenten spezifiziert, die, in unterschiedlicher Gewichtung und inhaltlicher Ausdifferenzierung, das Universum menschlicher Leistung im Beruf abdecken. Campbell et al. (1993) legen Wert auf die Feststellung, daß sie mit „Leistung“ ausschließlich beobachtbares Arbeitsverhalten, nicht aber z. B. Arbeitsergebnisse meinen. Potentiale spielen dagegen als *Determinanten* der Leistung eine zentrale Rolle in der Theorie. Hier wird eine *multiplikative* Verknüpfung der Elemente deklaratives (statisches) Wissen, prozedurales Wissen und Fertigkeiten („gewußt wie“) sowie der Motivation angenommen, was bedeutet, daß *jede* dieser Determinanten wenigstens zu einem Mindestmaß vorliegen muß, damit eine Leistung zustandekommt. Gleichzeitig wird die Aufzählung aber als erschöpfend postuliert; es existieren also keine relevanten individuellen Unterschiede über die drei genannten Determinanten hinaus, die ihrerseits aber wieder jeweils eine Funktion vorgelagerter Ursachen sind. Über die empirische Bewährung der Theorie läßt sich gegenwärtig noch wenig berichten. Eine von den Urhebern selbst vorgenommene, konfirmatorische (modellprüfende) Analyse von Project A-Daten (McCloy, Campbell & Cudeck, 1994) fand einige Bestätigung für den Drei-Determinanten-Teil der Theorie, wobei Motivation die bei weitem bedeutendste Komponente war. Die Annahmen über das Zustandekommen dieser Determinanten erscheinen dagegen noch recht spekulativ und – mit z.T. identischen oder beliebigen Argumenten in den Funktionen – auch konzeptionell weniger durchdacht.

Eine noch stärker auf den Inhalt beruflicher Leistung konzentrierte Theorie stammt von Borman und Motowidlo (1993). Diese Autoren profitierten gleichfalls von den vielfältig analysierbaren Project A-Daten, bauen aber auch auf den Konzepten *prosozialen Verhaltens* in Organisationen (Brief &

Campbell et al. (1993) sehen Leistung durch die Interaktion dreier Determinanten bestimmt.

PC_i	=	DK	x	PKS	x	M
		(Fakten, Prinzipien, Ziele, Selbstkenntnis)		(kognitive, physische, psychomotorische und soziale Fertigkeiten; „Selbstmanagement“)		(Leistungsentscheidung, Anstrengungsniveau und Ausdauer)
<p>PC = performance components (Leistungskomponenten)</p> <p>i = Laufindex von PC (von 1 bis 8); im einzelnen:</p> <p>1 = positionsspezifische Tüchtigkeit zur Aufgabenerfüllung</p> <p>2 = generelle Tüchtigkeit zur Aufgabenerfüllung</p> <p>3 = Kommunikationsfähigkeit (schriftlich und mündlich)</p> <p>4 = Anstrengung (Ausmaß und Konstanz)</p> <p>5 = persönliche Disziplin</p> <p>6 = Kooperation und Unterstützung von Kollegen / der Arbeitsgruppe</p> <p>7 = Mitarbeiterführung</p> <p>8 = Management/Administration (nicht direkt personenbezogene Führungsaufgaben wie Organisation)</p> <p>DK = declarative knowledge = f (Fähigkeiten, Persönlichkeit, Interessen, Ausbildung etc.)</p> <p>PKS = procedural knowledge and skill = f (Fähigkeiten, Persönlichkeit, Interessen, Ausbildung, Erfahrung, Übung etc.)</p> <p>M = motivation = f (Operationalisierung von der gewählten Motivationstheorie abhängig)</p>						

Deklaratives Wissen, prozedurales Wissen und Fertigkeiten sowie Motivation sind in Campbell et al.'s Theorie multiplikativ verknüpft.

Abbildung 2:

Campbell et al.'s (1993) Theorie beruflicher Leistung

Borman und Motowidlo (1993) unterscheiden zwischen reiner Aufgabenleistung und einem auf das Umfeld der Arbeitsaufgaben bezogenen Bereich.

Motowidlo, 1986) und des *organizational citizenship behavior* (Organ, 1988) auf. Kern der Theorie ist der Gedanke, daß neben der reinen, „technischen“ Aufgabenerfüllung, die sich anforderungsanalytisch *positionsspezifisch* fundieren und schließlich in Stellenbeschreibungen fixieren läßt, ein wichtiger *genereller* Bereich beruflicher Leistung existiert, der über die *aufgabenbezogene Leistung* (task performance) hinausgeht, gänzlich andere Ursachen hat und deshalb in Arbeitsanalysen gewöhnlich übersehen wird. Borman und Motowidlo (1993) prägten dafür den Begriff der „*umfeldbezogenen Leistung*“ (contextual performance). Die Autoren unterscheiden hier weiter zwischen der Leistung von Führungskräften und Nicht-Führungskräften. In Abbildung 3 werden die wesentlichen Inhalte und Unterschiede von aufgaben- und kontextbezogener Leistung zusammengefaßt:

	aufgabenbezogene Leistung	umfeldbezogene Leistung
Kennzeichnung:	Tätigkeiten, die zum formalen Gegenstand der Arbeit gehören; direkt ergebnisbezogen; jobspezifisch	Tätigkeiten, die über die formalen Arbeitsinhalte hinausgehen; indirekt ergebnisunterstützend; allgemeingültig
Beispiel:	fehlerfreier Einbau eines Armaturenbretts	Unterstützung ungeübter Kollegen
Inhalt:	durch Arbeitsanalyse / Stellenbeschreibung festgelegt	<p><i>bei Führungskräften:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Bindung an die Organisation (commitment) – Aufrechterhaltung guter Arbeitsbeziehungen – Repräsentation der Organisation nach außen – Anstrengung/Ausdauer b. d. Zielverfolgung <p><i>bei Nicht-Führungskräften:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Bindung an die Organisationsziele – Bereitschaft zu freiwilligem Einsatz über den formalen Arbeitsinhalt hinaus – Kooperation und Unterstützung anderer – Einhaltung von Regeln der Organisation – Anstrengung/Ausdauer b. d. Aufgabenerfüllung
Ursachen/ Determinanten:	Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Erfahrung	Persönlichkeit und Motivation

Abbildung 3:

Borman & Motowidlos (1993) Konzept der aufgaben- vs. umfeldbezogenen Leistung

Neben positionsspezifischen existieren auch universelle Komponenten beruflicher Leistung.

Erste empirische Untersuchungen unterstützen die These unterschiedlicher Prädiktor- / Kriteriumsbeziehungen für die beiden Leistungsbereiche (Borman & Motowidlo, 1997; Hattrup, O'Connell & Wingate, 1998; Motowidlo & VanScotter, 1994) und liefern marginale Unterstützung für die Konstruktvalidität der Unterscheidung; d.h. Kriterien *innerhalb* der task- bzw. contextual-Domäne korrelieren etwas höher (um .70) als jene *zwischen* diesen Dimensionen (um .55; Conway, 1996). Auch hier wird sich erst in Zukunft ein deutlicheres Bild abzeichnen.

In die Bemühungen um das theoretische und empirische Verständnis des Konstrukts „berufliche Leistung“ ist also seit Beginn der neunziger Jahre erhebliche Bewegung gekommen. Dazu zählen bspw. auch die von der metaanalytischen Schule der Psychometrie geprägten pfadanalytischen *Kausalmodelle*, die jedoch die Prädiktorseite stärker betonen (siehe z. B. Schmidt & Hunter, 1992), oder die Unterscheidung von *Job- und Rollenelementen* (Ilgen & Hollenbeck, 1991), die der Theorie von Borman und Motowidlo ähnelt. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt läßt sich daraus allenfalls ein Zwischenfazit ziehen: Berufliche Leistung scheint sich, auch wenn sie durch vielfältige Indikatoren erfaßt wird, durch eine durchaus überschaubare Anzahl von Dimensionen beschreiben zu lassen, die untereinander in mäßiger bis moderater Höhe korreliert sind. Einige Bereiche haben dabei eine generelle Bedeutung für einen großen Teil aller beruflichen Positionen.

3 Funktionen der Leistungsbeurteilung

Mit Beurteilungssystemen wird in Leistungsorganisationen eine Vielzahl von Zielen (Zwecken, Funktionen) verfolgt. Für deren Klassifikation wurde in der Literatur eine Reihe dichotomer Ordnungsprinzipien vorgeschlagen. Diese unterscheiden u.a. zwischen *individuellen* (Beurteiler und Beurteilte) und *organisationalen* Zielen (Ilgen, 1993), zwischen *vergangenheits-* und *zukunftsgerichteter* Betrachtung (Leistungs- vs. Potentialbeurteilung), zwischen *manifesten* (offenen) und *latenten* (unausgesprochenen) Zwecken oder zwischen *personalpolitischen* (administrativen) und *führungspolitischen* (Verhaltenssteuerungs-) Zielen, wobei hier in den letzten Jahren eine Schwerpunktverlagerung vom ersten auf den zweiten Bereich zu konstatieren ist (Domsch & Gerpott, 1992; Murphy & Cleveland, 1995). Schuler (1989) nennt dagegen zehn Funktionsbereiche von Leistungsbeurteilungen, deren Unterscheidung sich vorwiegend daran orientiert, welche Zwecke aus Gründen praktischer Unvereinbarkeit auseinandergehalten werden *sollten*. Eine ähnliche Intention verfolgen Cleveland, Murphy, und Williams (1989), deren Einteilung von ursprünglich zwanzig einzelnen Funktionen in vier große Bereiche (Tabelle 1) für sich in Anspruch nehmen kann, in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse empirisch bestätigt worden zu sein.

Tabelle 1:

Funktionen der Leistungsbeurteilung (nach Cleveland, Murphy und Williams, 1989)

1. interpersonale Entscheidungen:
(z. B. Entgeltfindung, Beförderung, Kündigung auf der Grundlage unzureichender bzw. herausragender Leistungen)
2. intrapersonale Entscheidungen:
(z. B. Feedback, Verhaltenssteuerung, Beratung; Identifizierung individueller Stärken und Schwächen als Grundlage von Personalentwicklungsmaßnahmen)
3. Erhaltung des (Organisations-) Systems:
(z. B. Personalplanung, Planung des Organisations- und Personalentwicklungsbedarfs, Evaluation der Personalpolitik und von Zielerreichungsgraden, Erhaltung der Autoritätsstruktur)
4. Dokumentation:
(z. B. Kriterien für Validierungsstudien, Dokumentation personeller Entscheidungen und deren Begründung gemäß rechtlicher und tariflicher Anforderungen)

All diese Funktionen lassen sich durch geeignete Gestaltung von Beurteilungssystemen zumindest sinnvoll unterstützen, allerdings – das gilt es festzuhalten – nicht alle auf einmal. Ein wichtiges Ergebnis anwendungsorientierter Forschung zur Leistungsbeurteilung besteht in der Einsicht, daß einige ihrer Ziele nicht miteinander vereinbar sind oder zumindest konfliktieren. Der stärkste Konflikt besteht dabei zwischen administrativen Entscheidungen wie Gehaltsbestimmung oder Beförderung, bei denen die Verteilung begehrt und knapper Ressourcen von der Günstigkeit der Beurteilung abhängt, und persönlichen Entwicklungszielen aus dem Komplex Beratung, Förderung und Verhaltensfeedback, deren Erreichung entscheidend von der Freimütigkeit des Eingestehens auch von Schwächen und einer offenen, vertrauensvollen Atmosphäre im Personalgespräch profitiert. Beurteilungssysteme, bei denen versucht wird, an dieser Stelle zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen (was in der Praxis nicht ungewöhnlich ist, vgl. Cleveland et al., 1989), legen ihr Scheitern – oder zumindest erhebliche Schwierigkeiten –

Mit Leistungsbeurteilungen werden zahlreiche Ziele verfolgt.

Der Kardinalfehler vieler LB-Systeme in der Praxis besteht darin, unvereinbare Ziele mit einem einzigen System erreichen zu wollen.

bereits im Keim an. Wenn also in den folgenden Abschnitten von Quellen, Verfahren und Qualitätsmaßstäben der Beurteilung die Rede sein wird, so ist stets zu fragen, für welchen *Zweck* sich deren Anwendung empfiehlt oder nicht. Die entsprechende Einschätzung kann dabei von Fall zu Fall recht unterschiedlich ausfallen.

4 Quellen der Beurteilung

4.1 Objektive Quellen

Wenn es um die Auswahl von Leistungsindikatoren geht, liegt zunächst der Rückgriff auf Quellen wie das Rechnungswesen oder Produktionsaufzeichnungen nahe, die weitgehend frei von persönlichen Einschätzungen sind. Neben rein quantitativen Arbeitsergebnissen wie Stückzahlen oder Umsatzvolumina läßt sich auch die Arbeitsqualität in manchen Fällen über zählbare Indikatoren wie Ausschußquoten oder Kundenbeschwerden indirekt beurteilen. Wie wir in Abschnitt 2.1 gesehen haben, werden hier jedoch die Vorzüge der Einfachheit und Objektivität oft dadurch überkompensiert, daß die Relevanz in keinem Verhältnis zu Defizienz und Kontamination steht. Vielfach, besonders bei komplexen Tätigkeiten, läßt sich Leistung kaum objektiv messen. Die Entwicklung der Mikroelektronik hat es jedoch in den letzten Jahren möglich gemacht, Produktivität und teilweise auch objektives Verhalten in dem großen und wachsenden Bereich der Computerarbeitsplätze minutengenau und detailliert zu erfassen (*Electronic Performance Monitoring*, EPM). Erste Erfahrungen mit dieser elektronischen Leistungsüberwachung zeigen allerdings, daß EPM nicht unbedingt zu Leistungsverbesserungen, ziemlich sicher aber zu erheblichem Streß führt (Aiello & Kolb, 1995). Die Einführung solcher Systeme kann sich also durchaus kontraproduktiv auswirken.

Wo objektive Kriterien vorliegen, beträgt ihre Korrelation mit subjektiven Beurteilungen, metaanalytisch geschätzt (Bommer, Johnson, Rich, Podsakoff & MacKenzie, 1995), im Bereich um .40. Eine andere Metaanalyse (Viswesvaran, 1993) kam zu einer höheren Schätzung (.57), wobei beide Bereiche substantiell auf einem Faktor höherer Ordnung luden. Objektive Leistungsindikatoren können also, wo sinnvoll erhebbar, einen Beitrag zur Leistungsmessung liefern. Ihre alleinige Verwendung scheint jedoch nur in Ausnahmefällen angezeigt. Die Freiheit von subjektiven Urteilen legt aber ihre – zumindest ergänzende – Anwendung als Grundlage der Bestimmung leistungsabhängiger Entgeltanteile nahe.

4.2 Subjektive Quellen

Menschliche Beurteiler sind zumindest grundsätzlich in der Lage, durch objektive Indikatoren nicht erfaßte Bereiche (Defizienz) und äußere Umstände, die die Leistung beeinflussen (Kontamination), in ihren Einschätzungen zu berücksichtigen. Vor dem Hintergrund dieser Plausibilitätsüberlegung überraschend ist allerdings der empirische Befund (Steel & Mento, 1986), daß situative Bedingungen stärker in *subjektive* Beurteilungen einfließen als in objektive Indikatoren, erstere also stärker kontaminiert waren. Unzweifelhaft ist dagegen, daß sich viele Aspekte menschlicher Leistung überhaupt nur durch menschliche Einschätzungen erheben lassen.

Die bei weitem wichtigste Quelle subjektiver Beurteilungen ist nach wie vor der *direkte Vorgesetzte*. Dies entspricht der Konvention in hierarchischen Organisationen und wird im übrigen sowohl von Beurteilern wie von Beurteilten bevorzugt (vgl. Murphy & Cleveland, 1995, für eine ausführliche Diskussion dieses und der folgenden Aspekte). Ein Problem von Vorgesetz-

Objektive Leistungsdaten sind zwar unabhängig vom Beurteiler, oft aber auch hochgradig defizient und kontaminiert.

Menschen können Leistung umfassender beurteilen, sind aber in ihren Einschätzungen immer subjektiv.

tenbeurteilungen², das sich in flachen Hierarchien mit zunehmenden Kontrollspannen in Zukunft tendenziell verstärken wird, ist die oft mangelnde Gelegenheit zu direkten Verhaltensbeobachtungen. Hinzu kommt, zumal bei hochqualifizierten Tätigkeiten wie in der Forschung und Entwicklung, die nicht immer ausreichende Vertrautheit mit den unmittelbaren Arbeitsaufgaben. Eine Schwierigkeit, die sich weniger auf die *Fähigkeit* als auf den *Willen* zur Abgabe korrekter Urteile bezieht, ist die Involviertheit des Vorgesetzten in die Folgen der Beurteilung. Vorgesetzte haben ein vitales Interesse daran, die Motivation ihrer Mitarbeiter nicht zu gefährden und gute persönliche Beziehungen aufrechtzuerhalten. Ferner wird die Leistung des Vorgesetzten selbst oft an den Beurteilungen seiner Gruppe gemessen; er oder sie möchte vielleicht geschätzte Mitarbeiter nicht durch Beförderung verlieren oder andere nur zu gern in andere Abteilungen „wegloben“. Solche Ursachen für *mikropolitischen* Verhalten beeinflussen die Urteilsabgabe möglicherweise stärker als Mängel im Prozeß der Informationsaufnahme und -verarbeitung, obwohl die Evidenz hierfür bislang entweder anekdotischer (z. B. Longenecker, Sims & Gioia, 1987) oder indirekter Natur ist. So scheinen für reine Forschungszwecke abgegebene Urteile korrekter auszufallen als solche mit Folgen für administrative Entscheidungen. Dennoch wird der direkte Vorgesetzte in absehbarer Zeit kaum als Hauptquelle der Beurteilung abzulösen sein, deren Ergänzung von anderer Seite jedoch für manche Zwecke sinnvoll ist.

Eine potentielle Urteilsquelle, die häufiger Gelegenheit zur Verhaltensbeobachtung hat als der direkte Vorgesetzte und der in manchen Bereichen auch größere Sachkompetenz zugetraut wird, sind unmittelbare Arbeitskollegen bzw. *Gleichgestellte*. Zudem läßt sich hier i.d.R. über mehrere Urteile aggregieren, was Reliabilitätsvorteile bedingt (die *individuellen* Urteile sind aber bei Kollegen im Mittel weniger reliabel [Viswesvaran, Ones & Schmidt, 1996]). Ein häufig erhobener Einwand gegen Gleichgestelltenbeurteilungen ist der vermutete Einfluß von Sympathie und anderen Affekten auf die Urteilsabgabe. Solche *affektiven Komponenten* wurden allerdings mglw. vorschnell als *Fehlerquelle* qualifiziert (Varma, DeNisi & Peters, 1996), und es besteht wenig Anlaß zu der Überzeugung, daß sie sich bei Kollegen stärker auswirken als bei anderen menschlichen Beurteilern. Potentiell gravierendere Probleme der Kollegenbeurteilung als deren mögliche psychometrische Mängel erwachsen aus dem Widerspruch zu hierarchischen Konventionen, den möglichen Rollenkonflikten („Kumpel“ vs. „Richter“) und den sich hieraus ergebenden Folgen für das Arbeitsklima innerhalb des Teams. Obwohl anekdotische Berichte über gute Akzeptanz seitens der *Beurteilten* vorliegen (Jochum, 1991), fühlen sich Gleichgestellte als *Beurteiler* wohler, wenn ihre Urteile ausschließlich Beratungs- und Förderungszwecken dienen und wenn sie lediglich einzelne, herausragende Kollegen nennen (peer nomination) und keine komplette Rangordnung (peer ranking) aufstellen müssen.

Eine in letzter Zeit stärker beachtete Quelle der Beurteilung sind unterstellte *Mitarbeiter*. Der potentielle Beitrag von Mitarbeiterbeurteilungen liegt v.a. in deren unterschiedlicher Perspektive im Vergleich zu Vorgesetzten, wobei der Fokus weniger auf Ergebnisse und Sachaufgabenerfüllung als auf interpersonale Aspekte der Mitarbeiterführung gerichtet ist, wo sie eine kaum ersetzbare Quelle darstellen. Funktion von „Aufwärtsbeurteilungen“ ist praktisch ausschließlich Verhaltensfeedback („upward feedback“ ist ein gebräuchliches Synonym); deshalb werden sie *für diesen Zweck* von den Beurteilten auch kaum als Bedrohung der Autoritätsstruktur wahrgenommen (Bernardin, Dahmus & Redmon, 1993), obwohl nicht auszuschließen ist, daß solche Urteile – zumindest implizit – auch als Grundlage administrativer Ent-

Trotz einiger Probleme sind direkte Vorgesetzte die weitaus wichtigste Urteilsquelle, sollten aber nicht die einzige sein.

Die qualitativen und psychometrischen Vorzüge der Gleichgestelltenbeurteilung sollten gegen deren Konfliktpotential abgewogen werden.

² Terminologisch wählen wir hier jeweils die Perspektive des *Beurteilers*. In der Literatur findet sich häufig auch die umgekehrte Konvention, also bspw. der Begriff Vorgesetztenbeurteilung, wenn es um die Beurteilung von Vorgesetzten *durch* ihre Mitarbeiter geht. Weniger mißverständlich sind die v.a. bei Betriebswirten gebräuchlichen Begriffe Abwärts-, Seitwärts- und Aufwärtsbeurteilung.

Anonym erhobene Beurteilungen unterstellter Mitarbeiter können eine wichtige Feedbackfunktion für Führungskräfte erfüllen.

Selbstbeurteilungen eignen sich vor allem als Grundlage der Personalentwicklung.

Auch Außenstehende und höhere Vorgesetzte kommen als Quelle der Beurteilung in Betracht.

Fremdbeurteilungen unterschiedlicher Quellen stimmen stärker überein als Fremd- mit Selbstbeurteilungen. Vollständige Übereinstimmung würde aber auch vollständige Redundanz bedeuten.

scheidungen dienen. Die Qualität und Bereitschaft zur Abgabe von Mitarbeiterurteilen steht und fällt mit der Anonymität der Urteilsabgabe, weshalb sie i.d.R. in der Form schriftlicher Befragungen erhoben werden. Erfahrungen mit zunächst anonym durchgeführten Beurteilungen dürften allerdings auch die Bereitschaft zu offenem Feedback fördern. Auf Anonymität und psychometrische Qualität wirken sich, im Gegensatz zu Vorgesetztenbeurteilungen, steigende Kontrollspannen vorteilhaft aus.

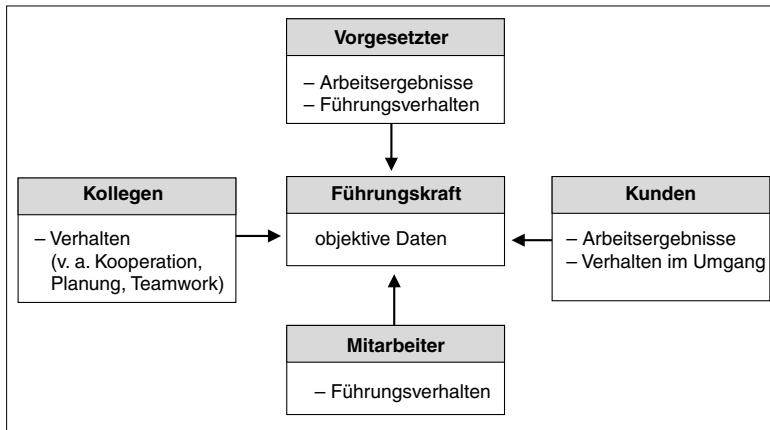
Eine Quelle mit konkurrenzlos direktem und umfassendem Zugang zum tatsächlichen Verhalten ist *der Beurteilte selbst*. Die unmittelbare Betroffenheit des Beurteilers von seinem eigenen Urteil macht Selbstbeurteilungen aber auch in besonderer Weise anfällig für absichtliche und unwillkürliche Verzerrungen, was sich insbesondere in der Abgabe übermäßig vorteilhafter Urteile niederschlägt (das Ausmaß dieser „Mildetendenz“ wurde in der Vergangenheit jedoch vermutlich überschätzt [vgl. Moser & Krauß, 1997]). Dieser Tendenz läßt sich durch verschiedene Maßnahmen entgegenwirken, z. B. durch die Ankündigung einer Überprüfung der Urteile oder die Beschränkung auf Entwicklungsziele (Donat, 1991), offenbar aber nicht, wie früher vermutet, durch die Wahrung der Anonymität (Moser & Krauß, 1997). In der Praxis ist das Problem übertriebener Selbstbeurteilungen schon deshalb weniger virulent, weil sie i.d.R. der Vorbereitung von Beurteilungsgesprächen dienen, wo eine allzu starke Abweichung von der Einschätzung des Vorgesetzten zu einem für beide Seiten peinlichen Rechtfertigungsdruck führen würde. Ein wesentlicher Vorzug von Selbstbeurteilungen besteht darin, daß sie i.d.R. differenzierter ausfallen als Fremdeinschätzungen. Dies, und die erwähnte Verhaltensnähe, prädestiniert Selbstbeurteilungen als Grundlage der Personalentwicklung. Für andere, insbesondere administrative Funktionen kommen sie dagegen allenfalls als ergänzende Diskussionsbasis in Frage.

Gelegentlich werden auch Außenstehende als Quellen der Beurteilung herangezogen, v.a. *Kunden* bei Mitarbeitern, die mit diesen in Kontakt kommen. Gemeint sind damit nicht die im Einzelhandel gefürchteten „Kontrollkäufer“, sondern i.d.R. punktuelle, schriftliche Befragungen von „Normalkunden“. Obwohl Kunden eine eigenständige, von mikropolitischen Erwägungen weitgehend freie Perspektive beisteuern können, scheitert eine regelmäßige Erhebung meist an Problemen der Zugänglichkeit und Opportunitätsabwägungen. Relativ verbreitet zur Kontrolle von Vorgesetztenbeurteilungen ist dagegen die Hinzuziehung von *Vorgesetzten höherer Hierarchieebenen*, wobei aber die Gelegenheiten zur unmittelbaren Verhaltensbeobachtung auf ein Minimum beschränkt sind, weshalb sich hier die „Beurteilung“ nicht selten in einem Akt des Abzeichnens erschöpft.

Zur *Übereinstimmung* zwischen den verschiedenen Urteilsquellen liegt inzwischen eine Vielzahl von Einzelstudien und eine Reihe von Metaanalysen vor. Dabei zeigt sich regelmäßig, daß Fremdeinschätzungen unterschiedlicher Quellen, also z.B. Vorgesetztenurteile mit Kollegenbeurteilungen (Harris & Schaubroeck, 1988) und Mitarbeiterurteilen (z.B. Mount, 1984, in einer Einzelstudie), untereinander wesentlich höher (reliabilitätskorrigierte Differenz: r_{diff} um .30 bis .40) korrelieren als mit Selbstbeurteilungen (Harris & Schaubroeck, 1988; Mabe & West, 1982; Moser & Krauß, 1997; zusammenfassend Conway & Huffcutt, 1997). Die Stärke des Zusammenhangs zwischen Selbst- und Fremdbeurteilungen wird durch eine Reihe von Merkmalen der *Person*, des *Arbeitsplatzes*, des *Meßinstruments* und der *Durchführungsbedingungen* moderiert (Donat, 1991), so daß eine höhere Übereinstimmung durchaus erzielbar erscheint. Ob dies, im Sinne der Urteilsqualität, aber auch wünschenswert ist, ob also die Urteile der einen Quelle als Kriterium für die *Validität* der anderen herangezogen werden sollten – ein in der Literatur durchaus verbreitetes Vorgehen –, darf bestritten werden. Obwohl ein gewisses Maß positiver Beziehungen zwischen verschiedenen Indikatoren desselben Konstrukts sicher erwünscht ist, liegt der Vorzug unterschiedlicher Blickwinkel gerade darin, verschiedene (wenngleich tw. überlappende) Aspekte dieses Konstrukts zu erfassen. Ein v.a. in der Praktikerliteratur vielbeachteter Ansatz, der diese multiperspektivische Betrachtungsweise betont und zu integrieren versucht, wird in Kasten 2 beschrieben.

Kasten 2:**360-Grad-Beurteilungen**

Die Grundidee von 360-Grad-Beurteilungen ist frappierend einfach: Lasse die Leistung von Führungskräften (für Nicht-Führungskräfte wird das Verfahren wohl als zu aufwendig angesehen) aus allen erdenklichen Blickwinkeln einschätzen, wobei sich jede Quelle auf ihr zugängliche Dimensionen beschränken sollte, integriere diese Beurteilungen und melde sie dem betreffenden Manager zurück (siehe Abbildung):



Quellen und Inhalte des 360-Grad-Feedbacks (verändert nach London & Beatty, 1993, p. 355)

Vordringliches Ziel ist ein umfassendes individuelles Feedback und die damit verbundene Verhaltenssteuerung, obwohl auch organisationale Funktionen wie Personalplanung und Organisationsentwicklung unterstützt werden sollen. Ansätze zur Integration mehrerer Quellen hat es schon früher gegeben (in „Winkelterminologie“: 180- oder 270-Grad-Beurteilungen); neu ist hier, neben dem griffigen Namen, die systematische Integration aller verwertbaren Quellen sowie die Existenz standardisierter (inzwischen auch deutschsprachiger) Beurteilungsinstrumente. Erste empirische Untersuchungen zeigen vielversprechende Befunde zur Effektivität des Verfahrens; ob sie allerdings über die Effekte traditionellen Feedbacks hinausgehen und den betriebenen Aufwand rechtfertigen, muß sich noch zeigen (vgl. zusammenfassend Dunnette, 1993, sowie die anderen Beiträge im Themenheft von *Human Resource Management*, 32 (2 & 3); praktische Hinweise zur Einführung von 360-Grad-Beurteilungen gibt Hunt, 1995)

360-Grad-Feedback ist ein Ansatz zur Integration mehrerer Urteilsquellen.

5 Beurteilungsverfahren

Messungen erfordern Meßinstrumente; im Falle der beruflichen Leistung geht es dabei darum, eine Abbildungsvorschrift für eines (sog. *summarische* Beurteilung) oder mehrere (*analytische* Beurteilung) Leistungskriterien zu konstruieren³. Über Jahrzehnte war ein Großteil der psychologischen Forschung zur Leistungsbeurteilung auf die Entwicklung und Verbesserung formaler Beurteilungsverfahren gerichtet. Wie wir später sehen werden, haben diese Bemühungen nicht immer die erhofften Früchte getragen. Dieser Abschnitt beschränkt sich weitgehend auf die *Beschreibung* der wichtigsten Verfahren. Deren Bewertung erfolgt größtenteils im nächsten Abschnitt, nachdem einige wichtige Evaluationskriterien eingeführt wurden (eine sehr ausführliche Diskussion der meisten hier vorgestellten Beurteilungsverfah-

Beurteilungsverfahren sind Meßinstrumente, die eines oder mehrere Leistungskriterien abbilden.

³ Summarische Beurteilungen sind in der Praxis selten; bei der Analytik wird oft übertrieben, so etwa, wenn 20 oder mehr Merkmale eingeschätzt werden sollen.

Neben formalen Skalierungsverfahren können auch freie Eindrucksschilderungen, verschiedene Eignungsdiagnostika und Arbeitsanalyseverfahren der Leistungsbeurteilung dienen.

Bei Einstufungsverfahren werden Personen zunächst unabhängig voneinander auf metrischen Skalen eingeschätzt und erst anschließend verglichen. Dieser Verfahrenstyp ist in der Praxis am stärksten verbreitet.

Graphische Einstufungsskala

Verhaltensverankerte Einstufungsskala

ren findet sich bei Bernardin & Beatty, 1984; knapper bei Schuler, 1991; zu technischen Fragen der Skalierung allgemein vgl. Borg & Staufenbiel, 1993).

Außerdem beschränkt sich die Darstellung und nachfolgende Diskussion auf *formale* und *originär* der Leistungsbeurteilung zuzurechnende Verfahren. Formlose, *freie Eindrucksschilderungen* dürften allerdings in kleineren Unternehmen und für außertariflich bezahlte Mitarbeiter (i.d.R. höhere Führungskräfte) nach wie vor die dominierende Beurteilungsform darstellen. Ein aus Sicht der meisten Beurteiler schätzenswerter Vorzug freier Eindrucksschilderungen ist der fehlende Zwang, sich vorgegebenen Schemata anzupassen; die damit verbundene Flexibilität macht sie zur geeigneten Grundlage für Feedback und Verhaltenssteuerung. Vergleichende Beurteilungen, die psychometrischen Mindestansprüchen genügen sollen, erfordern dagegen ein gewisses Maß an Standardisierung. *Arbeitsproben*, *Assessment Center* oder die hierzulande noch wenig beachteten *Kenntnistests* können als Methoden v.a. der Potentialbeurteilung dienen, sind aber prinzipiell eher der Eignungsdiagnostik zuzurechnen und werden dementsprechend an anderer Stelle erörtert (vgl. Kapitel 6). Ihr Hauptproblem im Kontext der Leistungsbeurteilung besteht darin, daß damit eher *maximale* als *typische* Leistung erfaßt wird. Gelegentlich wird auch die *Methode der Kritischen Ereignisse* (Critical Incident Technique [CIT], Flanagan, 1954) als eigenständiges Beurteilungsverfahren dargestellt, die inzwischen aber vorwiegend als Instrument der Anforderungsanalyse eingesetzt wird (vgl. Kapitel 3). Als solches spielt sie eine wichtige Rolle für die Konstruktion einiger Beurteilungsskalen.

5.1 Einstufungsverfahren

Der weitaus größte Teil der in der Praxis gebräuchlichen Skalenformate ist der Gruppe der Einstufungsverfahren zuzurechnen. Ihr Prinzip besteht darin, zunächst die *Ausprägung von Merkmalen*, die auf allen Ebenen der Beurteilung (siehe Abschnitt 2.1) angesiedelt sein können, auf *mehrstufigen Skalen* einschätzen zu lassen. Der Vergleich zwischen Personen findet erst in einem zweiten Schritt statt. Für die Abstände zwischen den Skalenpunkten wird meist – oft ungeprüft und daher mit unbekannter Berechtigung – ein metrisches Skalenniveau unterstellt, so daß der größte Teil statistischer Prozeduren angewendet werden kann. Die Zahl der *Merkmalsdimensionen* – nicht der Items! – sollte das in Abschnitt 2.2 angedeutete Maß nicht überschreiten; bei der Anzahl der *Skalenstufen* liegt ein psychometrisches Optimum etwa im Bereich von 5 bis 7, maximal 9 Punkten. Die verbale Verankerung zumindest der Endpunkte der Skala ist der Angleichung von Urteilsmaßstäben dienlich und bei den elaborierteren Verfahren ohnehin Teil der Konstruktionsvorschrift.

Im einfachsten Fall, bei der sog. *Graphischen Einstufungsskala*, findet die Umsetzung als relevant erachteter Merkmale in Skalen ohne ein formales Skalierungsverfahren statt (siehe Abbildung 4 zu Beispielen für dieses und andere Einstufungsverfahren). Die Angemessenheit der im Beispiel erfolgten Skalenverankerung läßt sich im Vorfeld nicht und post hoc nur schwer überprüfen. Dies erfordert einen wesentlich komplizierteren Konstruktionsvorgang, wie er für die folgenden Verfahren typisch ist.

Verhaltensverankerte Einstufungsskala (Behaviorally Anchored Rating Scales [BARS], Smith & Kendall, 1963) werden nach einem komplexen mehrstufigen, inzwischen mehrfach revidierten Schema konstruiert, dessen Grundprinzip der aus der Einstellungsmessung bekannten Thurstone-Skalierung (genauer: Thurstones „Methode gleich erscheinender Intervalle“) entlehnt ist. Wir wollen den Konstruktionsprozeß etwas ausführlicher schildern. Zunächst definiert eine Gruppe von Beurteilern relevante Leistungsdimensionen und konkretisiert diese in Umschreibungen für jeweils gute, mittlere und schwache Leistung, die später als Skalenverankerung dienen (linke, umrandete Statements des Beispiels in Abbildung 4). Eine zweite Beurteilerstichprobe formuliert dann konkrete Verhaltensbeispiele für jede Dimension

(nach Art der CIT; dieser Schritt wird bei einer revidierten Konstruktionsvorschrift vorgezogen), die anschließend von einer dritten unabhängigen Gruppe in Dimensionen „rückübersetzt“ werden. Verhaltensbeispiele, die diesen Prozeß überstanden haben (Kriterium ist eine hohe Übereinstimmung bei der Zuordnung), werden von einer weiteren Stichprobe den einzelnen Skalenstufen zugeordnet. Übrig bleiben Verhaltensbeispiele, die sich, bei möglichst geringer Streuung der Einschätzungen, ungleichmäßig über die gesamte Skalenlänge verteilen (rechte Seite des Bsp. in Abbildung 4). In früheren Versionen waren diese Beispiele so formuliert, daß der Beurteiler seine Einschätzung des vom Beurteilten zukünftig zu erwartenden Verhaltens abzugeben hatte (daher der ursprüngliche Name Verhaltenserwartungsskala); inzwischen soll dagegen beobachtetes Verhalten registriert werden. Ziel der BARS-Methode ist eine verhaltensnahe Beurteilung und die Hinlenkung der Beurteiler auf ein gemeinsames, arbeitsanalytisch fundiertes Beobachtungsschema. Ursprünglich wurde auch den Letztbeurteilern dazu einiger Aufwand abverlangt. Die BARS ist wohl das am besten erforschte Skalenformat.

Nicht ganz so komplex, aber gleichfalls CIT-basiert und teststatistisch abgesichert ist die Konstruktion von *Verhaltensbeobachtungsskalen* (Behavior Observation Scales [BOS], Latham & Wexley, 1977). Das Ergebnis entspricht formal einer großen Anzahl von Likert-Items (siehe Abbildung 4; vollständig ergeben sich etwa 50 Items), bei denen Häufigkeitseinschätzun-

Verhaltensbeobachtungsskala

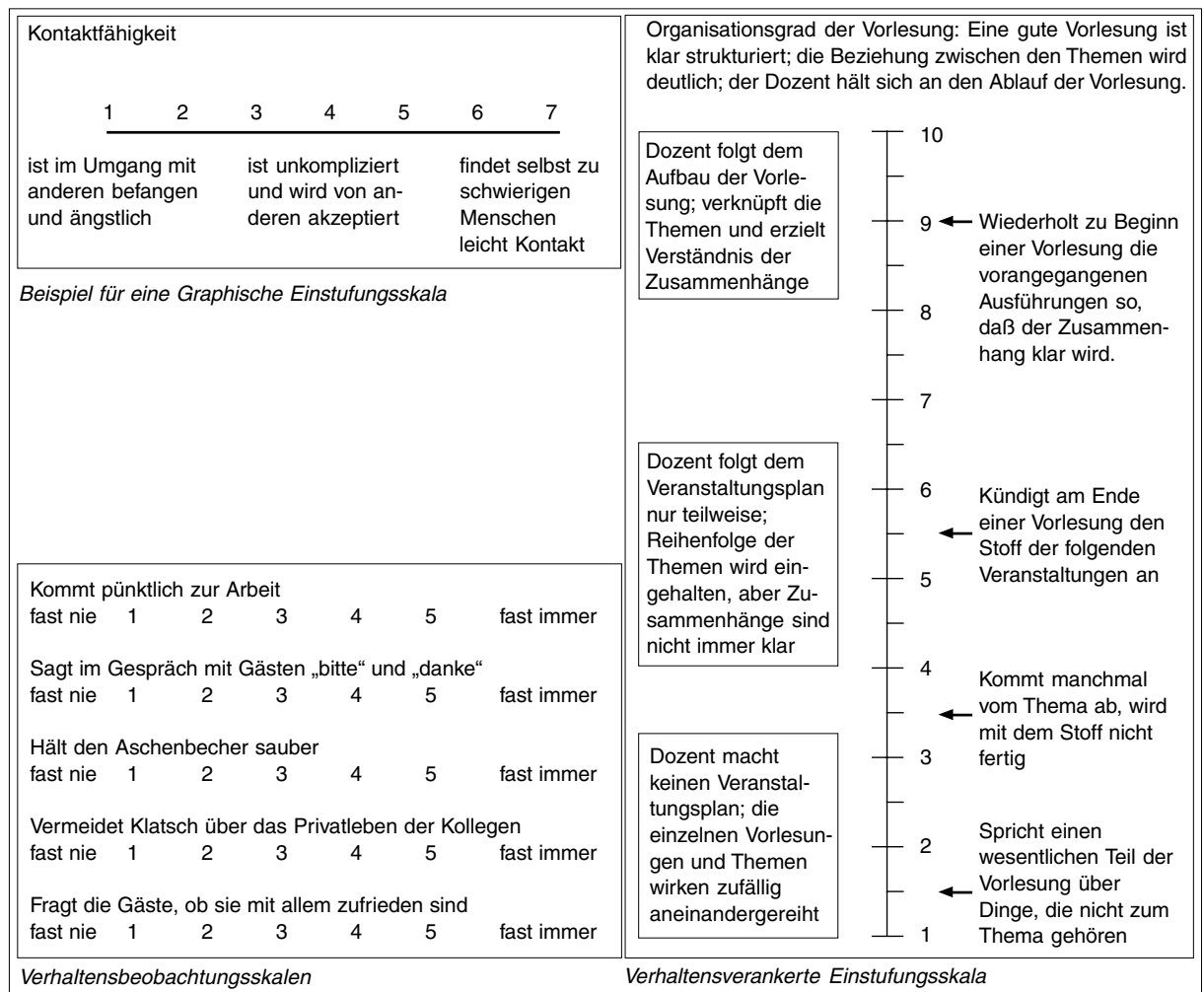


Abbildung 4:
Beispiele für Einstufungsverfahren (aus Schuler, 1991)

Mixed Standard Scale

Modell der Verteilungsmessung

Bei Rangordnungsverfahren werden Mitglieder einer Gruppe direkt miteinander verglichen. Das Ausmaß der Leistungsunterschiede wird nicht erfaßt.

gen ausschließlich *beobachtbarer Verhaltensweisen* abgegeben werden sollen, die anschließend zu mehreren Dimensionen zusammengefaßt werden können. Man erhofft sich von diesen Häufigkeitsschätzungen verhaltensnähere, weniger subjektiv-bewertende Urteile und damit auch eine geeignete Grundlage gezielter Verhaltenssteuerung.

Die auf den Finnen Blanz zurückgehende „*Mixed Standard Scale*“ (MSS, Blanz & Ghiselli, 1972) durchläuft zur Generierung und Verankerung der Dimensionen den gleichen iterativen Prozeß wie die BARS, endet aber bei einem gänzlich anderen Format, das dem Prinzip der Guttman-Skala entspricht; d.h. die Verhaltensaussagen sind *innerhalb einer Dimension* hierarchisch („kumulativ“) geordnet, was auf dem Formular durch eine gemischte (daher „mixed“) Gruppierung verschleiert wird. Aufgabe des Beurteilers ist es lediglich, anzugeben, ob der Beurteilte typischerweise besser, schlechter oder genauso gut agiert, wie in dem betreffenden Item formuliert. Die Guttman-Skalierung erlaubt eine Überprüfung des Urteils auf logische Inkonsistenzen, wenn bspw. ein Beurteiler als „genauso gut“ wie in einer als „schwach“ skalierten Aussage, aber „besser“ als in einem „mittleren“ Statement eingeschätzt wird. Die Generierung reliabler Guttman-Skalen ist allerdings äußerst schwierig.

Unter den neueren und noch wenig erforschten und eingesetzten Entwicklungen auf dem Gebiet der Einstufungsverfahren (siehe Borman, 1991, für eine Übersicht) beruhen die vielleicht interessantesten auf dem *Modell der Verteilungsmessung* (Kane, 1986), das neben einem Modalwert der Verteilung auch deren Streuung berücksichtigt und somit eine Aussage über die *Konsistenz* des erfaßten Verhaltens erlaubt. Dahinter steht die Überlegung, daß interindividuelle Leistungsunterschiede sich nicht nur in der Höhe eines typischen *Leistungsniveaus* ausdrücken, sondern auch in unterschiedlich starken *Schwankungen* der Leistung über die Zeit. Zur Itemgenerierung dienen hier jeweils wiederum nach Art der CIT gewonnene Verhaltensbeispiele. Bei *Verhaltensunterscheidungsskalen* (Behavior Discrimination Scales [BDS]) werden diese Items dann in einem relativ komplexen Prozeß daraufhin untersucht, wie *oft* ein Stelleninhaber *Gelegenheit* hat, das beschriebene Verhalten zu zeigen, wie gut dieses Verhalten zwischen befriedigender und unbefriedigender Leistung *diskriminiert* und welchem *Effektivitätsgrad* es entspricht. Der Beurteiler muß letztlich einschätzen, wie oft der Beurteilte Gelegenheit zu dem jeweiligen Verhalten hatte und wie oft er es tatsächlich zeigte. Aus den so errechneten Prozentsätzen lassen sich verschiedene Kennwerte für die Effektivität einzelner Verhaltensweisen und deren Häufigkeit bilden. Die einzelnen Werte werden in nach ihrer Bedeutung gewichteten Verhaltensclustern zusammengefaßt, die weiter zu Dimensionen aufsummiert werden können. *Leistungsverteilungsbeurteilungen* (Performance Distribution Assessment [PDA]) sind eine Variante der BDS, die für Fälle entwickelt wurde, bei denen nicht genügend Positionsinhaber für den komplexen Konstruktionsprozeß zur Verfügung stehen. Die Bestimmung und Gewichtung der Arbeitselemente erfolgt hier in einer traditionellen Arbeitsanalyse; die Konstruktion schließt die Ermittlung *möglicher* Leistungsbereiche unter wechselnden Gegebenheiten ein und erlaubt so eine quantitative Eliminierung situativer Einflüsse. Die beträchtliche Komplexität beider Verfahrensvarianten dürfte allerdings ihrem praktischen Einsatz nicht eben förderlich sein.

5.2 Rangordnungsverfahren

Prinzip der Rangordnungsverfahren ist i.a. der *direkte Vergleich* zwischen den Mitgliedern einer Beurteilengruppe durch einen oder mehrere Beurteiler. Die Beurteilten können dabei auch anhand mehrerer Merkmale („analytisch“) verglichen werden. Da die Daten lediglich auf Ordinalskalenniveau erhoben werden, treffen Rangordnungsverfahren keine Aussage über das *Ausmaß* der Leistung beim einzelnen Beurteilten und erlauben somit keine Vergleiche über die jeweils einbezogene Gruppe hinaus. Innerhalb dieser

Gruppe werden die Beurteiler zu Differenzierungen *gezwungen*, unabhängig davon, ob diese gerechtfertigt oder erwünscht sind.

Im methodisch einfachsten Fall werden die Beurteiler aufgefordert, eine *direkte Rangreihe* von Personen (allgemein: *Objekten*) anhand globaler oder differenzierter Kriterien aufzustellen. Mit zunehmender Zahl von Beurteilungsobjekten stößt diese Vorgehensweise schnell (spätestens bei ca. 10 bis 11 Beurteilten) an kognitive Grenzen seitens der Beurteiler, was sich v.a. in Reliabilitätsmängeln niederschlägt. Eine Variante der einfachen Rangreihenbildung ist die sog. *Quotenvorgabe*, bei der Rangplätze – in unterschiedlicher Häufigkeit – mehrfach zu vergeben sind. Am verbreitetsten ist dabei die Orientierung an einer Normalverteilung, so daß die Beurteiler aufgefordert sind, extreme Rangplätze zahlenmäßig schwächer zu besetzen als den mittleren Bereich. Bei der Quotenvorgabe tritt der Nullsummencharakter der Rangordnungsverfahren (der Aufstieg eines Beurteilten in der Rangreihe führt automatisch zum Abstieg eines anderen) besonders deutlich zu Tage.

Direkte Rangreihe

Quotenvorgabe

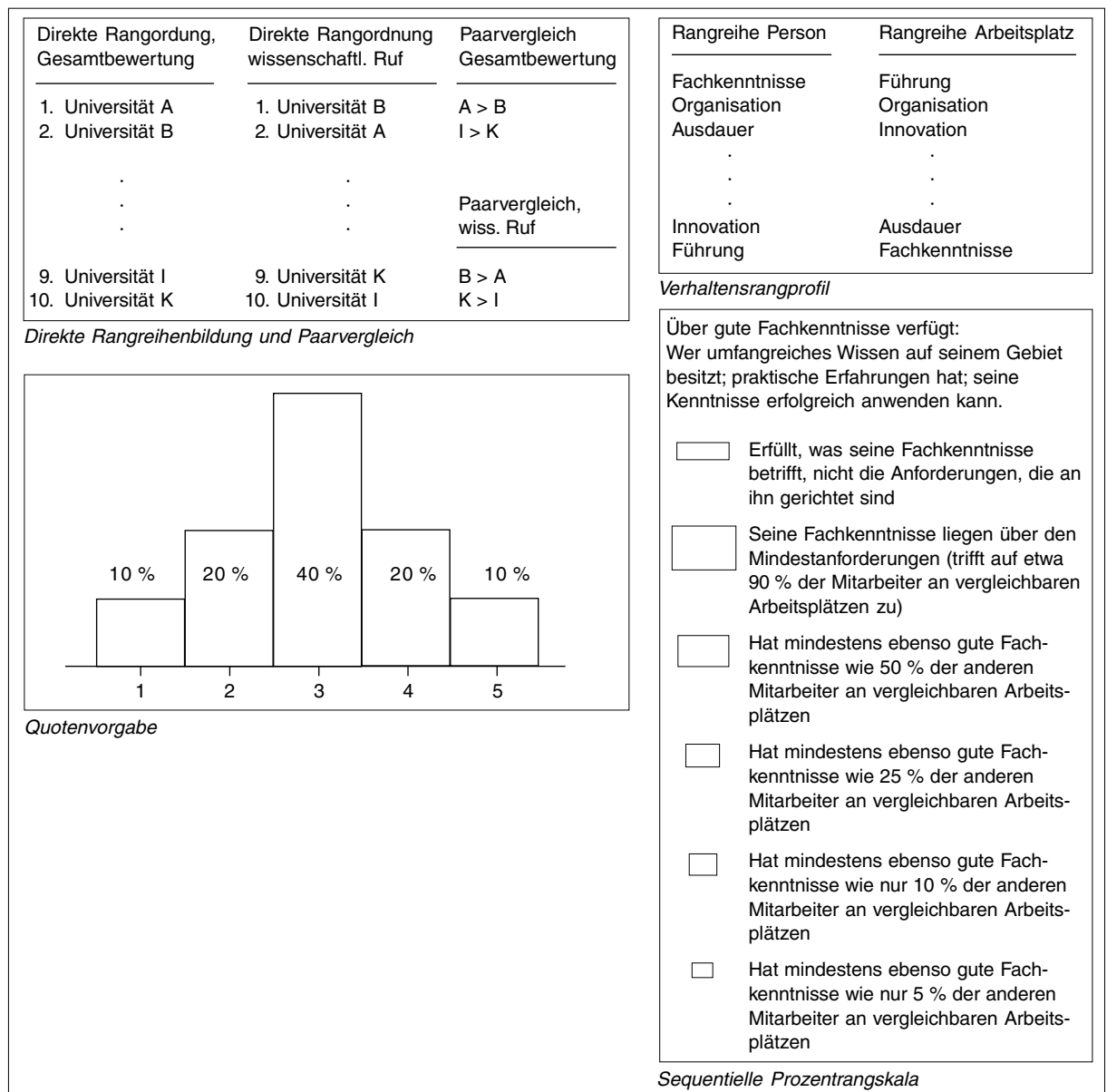


Abbildung 5:
Beispiele für Rangordnungsverfahren (aus Schuler, 1991)

Paarvergleiche

Reliabler als die einfache Rangreihenbildung, weil einfacher zu bewältigen, sind *Paarvergleiche* zwischen jeweils zwei Beurteilten, bei denen die Rangreihe erst im nachhinein rechnerisch ermittelt wird und die zusätzlich – über die Ermittlung logischer Inkonsistenzen (z. B. Verletzung der Transitivität: $A > B$, $B > C$, aber $C > A$) – eine Aussage über die Urteilsqualität erlauben. Zudem ist bei Paarvergleichen eine metrische Skalierung möglich. Allerdings steigt der *Aufwand* mit zunehmender Zahl der Beurteilten steil an⁴, so daß hier zwar kaum mit kognitiven, dafür aber mit motivationalen Obergrenzen gerechnet werden muß.

Verhaltensrangprofil

Eine gänzlich andere Intention wird mit dem *Verhaltensrangprofil* (Brandstätter & Schuler, 1974) verfolgt. Hier werden nicht Personen, sondern *Merkmale einer einzelnen Person* in eine Rangreihe gebracht und auf Übereinstimmung mit der – arbeitsanalytisch ermittelten – Rangfolge von Arbeitsplatzanforderungen verglichen. Ziel ist dementsprechend nicht der interpersonale Vergleich, sondern die Überprüfung, inwieweit Position und (aktueller oder potentieller) Inhaber zueinander passen. Dies dient als Grundlage von Personalentwicklung und Arbeitsplatzgestaltung. Über eine Kontrollreihe ist es dabei möglich, einen Qualitätsindikator für jede einzelne Beurteilung zu ermitteln. Der Vergleich zwischen *Beurteilten* erfordert zusätzlich die Anwendung eines Einstufungsverfahrens, wofür von Brandstätter und Schuler (1974) eine *Sequentielle Prozentrangskala* vorgeschlagen wurde, die, zur Vermeidung von Mildetendenzen, im oberen Leistungsbereich stärker differenziert. Abbildung 5 zeigt Beispiele für Rangordnungsverfahren.

Auswahl- und Kennzeichnungsverfahren verlangen lediglich die Zustimmung oder Ablehnung bestimmter Aussagen, deren Wertigkeit zuvor bestimmt wurde und den Beurteilern selbst unbekannt ist.

Gemischte Aussagenliste mit freier Wahl

Wahlzwangverfahren

5.3 Auswahl- und Kennzeichnungsverfahren

Die Verfahren dieser Kategorie erfordern seitens der Beurteiler keine relativen Einstufungen oder direkten Vergleiche, sondern lediglich die *Zustimmung* bzw. *Ablehnung* vorgegebener Aussagen oder deren *Auswahl* aus einer Liste nach dem Multiple-Choice-Prinzip. Die Günstigkeit der damit abgegebenen Urteile wird im Rahmen der Konstruktion bestimmt und ist den Beurteilern selbst i.d.R. unbekannt, womit verschiedenen Urteilstendenzen (siehe Abschnitt 6) entgegengewirkt werden soll. Kennzeichnungs- und Auswahlverfahren zählen zu den ältesten formalen Beurteilungsskalen.

Bei der *Gemischten Aussagenliste mit freier Wahl* (Checklist, Knauff, 1948) wird zunächst eine große Zahl arbeitsrelevanter Aussagen generiert, die anschließend, wiederum nach dem Prinzip der Thurstone-Skalierung, von einer Expertengruppe daraufhin eingeschätzt werden, welchen Grad an Effektivität der Arbeitsleistung sie jeweils repräsentieren. Am Ende verbleibt eine Aussagenliste, die nach Möglichkeit den gesamten Leistungsbereich gleichmäßig abdecken sollte. Die *Streuung* der Expertenschätzungen über die Effektivität dient als Ausscheidungskriterium für die Items (nur gering streuende Items verbleiben in der Liste); ihr jeweiliger *Mittelwert* oder *Median* dient zur Gewichtung. Die Beurteilung erfolgt schließlich durch einfache Zustimmung oder Ablehnung; die Summe oder der Median der Effektivitätsgewichte für die Aussagen, denen zugestimmt wurde, bildet den Leistungswert des Beurteilten.

Anders als einfache Checklisten fordert das – ursprünglich von dem Pionier der kognitivistischen Leistungsbeurteilungsforschung Robert Wherry angeregte – *Wahlzwangverfahren* (Forced Choice, zuerst beschrieben bei Sisson, 1948) vom Beurteiler, aus einer Liste von jeweils zwei oder mehreren Aussagen diejenige auszuwählen, die ihm am treffendsten erscheint. Die Aussagen werden dabei derart gruppiert, daß jeweils zusammengehörige Statements *gleich günstig* (sozial erwünscht) erscheinen, aber möglichst *unterschiedlich effektives* Verhalten beschreiben. Die Überprüfung dieser beiden Voraussetzungen erfordert in einem aufwendigen Konstruktionsprozeß

⁴ Die Rangreihenbildung von n Urteilsobjekten erfordert bei vollständigem Vergleich $n(n-1)/2$ Paarvergleiche; also z. B. 10 Vergleiche bei 5 Personen, aber bereits 105 bei 15 Beurteilten; bei mehreren Merkmalen tritt ein multiplikativer Faktor hinzu.

(näheres bei Bernardin & Beatty, 1984) die Bestimmung eines *Bevorzugungsindex* (gleiche Erwünschtheit) und eines *Diskriminationsindex* (unterschiedliche Effektivität) für jede einzelne Verhaltensaussage. Mit diesem Skalenformat sollen die Manipulationsmöglichkeiten der Beurteiler minimiert werden (siehe Abbildung 6 für Beispiele der beiden beschriebenen Skalen).

	trifft zu	trifft nicht zu	
Die Schaufenster sind attraktiv gestaltet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(8,5)
Manchmal werden Brötchen verkauft, die auf den Boden gefallen sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(1,4)
Lässt sich die Arbeit von seinen Bäckern rückdelegieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(3,1)
Ermutigt seine Mitarbeiter zur Initiative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(8,1)
Hat brauchbare Formulare entwickelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(6,4)

Gemischte Aussagenliste mit freier Wahl (in Klammern stehen die dem Beurteiler unbekannten Aussagengewichte)

Aussage	Diskriminations-index	Bevorzugungs-index
1. Hat Geduld mit langsam Lernenden	1,15	2,82
2. Zeigt beim Unterrichten Selbstvertrauen	0,54	2,75
3. Weckt Interesse und Aufmerksamkeit bei den Schülern	1,39	2,89
4. Teilt die Lernziele der nächsten Stunde im Voraus mit	0,79	2,85

Gruppierte Aussagenliste mit Wahlzwang (die Werte sind den Beurteilern nicht bekannt)

Abbildung 6:

Beispiele für Kennzeichnungs- und Auswahlverfahren (aus Schuler, 1991)

5.4 An Zielerreichungsgraden orientierte Verfahren

Wenn in der Einleitung zu diesem Abschnitt einige im Zusammenhang mit Leistungsbeurteilung diskutierte Verfahren wegen ihrer Randständigkeit sehr knapp dargestellt wurden, so hätten wir dieser Aufzählung ebenso gut die zielorientierten Verfahren anfügen können. Die Intention dieser Verfahren, soweit sie sich überhaupt als solche kennzeichnen lassen, geht i.d.R. weit über *Leistungsbeurteilung* im engeren Sinne hinaus; sie sind entweder, wie das Konzept der *Zielsetzung* (Locke & Latham, 1990), eher eine Motivationstheorie denn ein Beurteilungsverfahren und stehen damit direkten Interventionen näher; oder sie stellen, wie *Management by Objectives* (MbO, Drucker, 1954) und dessen Derivate, einen umfassenden Managementansatz dar, der Leistungsbeurteilung nur als eines seiner Elemente einschließt. Der Grund, warum hier zumindest letzterer Ansatz gesondert vorgestellt wird,

Die Intention von an Zielerreichungsgraden orientierten Verfahren geht weit über die Leistungsbeurteilung im engeren Sinne hinaus.

Bei zielorientierten Verfahren wird der Erreichungsgrad zuvor vereinbarter Ziele beurteilt.

Testtheoretische Gütekriterien lassen sich nur unter einigen Abwandlungen auf die LB übertragen.

ist, daß dieser gelegentlich als das Nonplusultra der Leistungsbeurteilung dargestellt wird (z.B. Crisand & Stephan, 1994) und wir es als angezeigt erachten, diese Einschätzung etwas zu relativieren.

MbO ist der Stammvater und noch immer bei weitem bedeutendste Vertreter einer ganzen Reihe von „Management by...“-Ansätzen, deren Spektrum von seriösen oder zumindest diskussionsfähigen Führungskonzepten bis zu Modeerscheinungen mit eher humoristischem Charakter reicht (vgl. z.B. Macharzina, 1993). Grundgedanke des MbO ist die Steuerung der Mitarbeiter, v.a. mittlerer Hierarchieebenen, durch *Ziele*, die, ausgehend von globalen Unternehmenszielen, in einem mehrstufigen Prozeß bis auf die Ebene des individuellen Mitarbeiters heruntergebrochen werden. Die Ziele können *direktiv* verordnet oder *partizipativ* vereinbart werden; bei der Umsetzung soll den Mitarbeitern größtmöglicher Freiraum gelassen werden. Daß die Leistungsbeurteilung schließlich nach dem Grad der Zielerreichung erfolgt (durch Soll-Ist-Vergleich, wobei der Sollwert während der Periode wechselnden Rahmenbedingungen angepaßt werden kann), ist eine logische *Folge* dieses Vorgehens. Umgekehrt *erfordert* eine zielorientierte Beurteilung zunächst eine *Zielsetzung*. Von deren Qualität (Sind die Ziele weder zu hoch noch zu niedrig; sind sie vergleichbar, operationalisiert etc.?) hängt die Qualität der Beurteilung ganz entscheidend ab. Da in der Praxis *Ergebnisziele* dominieren, wirkt sich deren spezielle Problematik auch im Rahmen des MbO voll aus. Zusätzlich zu den in Abschnitt 2.1 angesprochenen Schwierigkeiten ist darauf hinzuweisen, daß die Erkenntnisse der Zielsetzungsfor- schung (vgl. Kapitel 13) für die Erfüllung der Motivations- und Verhaltens- steuerungsfunktion *verhaltensorientierte* Ziele nahelegen.

6 Urteilsqualität

Leistungen werden, wie wir gesehen haben, mit unterschiedlichen Kriterien, Quellen und Verfahren beurteilt. Die Evaluation dieser Vorgehensweisen erfordert ihrerseits wieder eine Beurteilung anhand von „Kriterien für Kriterien“, die sich letztlich, wie noch zu zeigen sein wird, noch einmal aneinander messen lassen. Eine Vielzahl solcher Maßstäbe der Urteilsqualität wird in der Literatur diskutiert. Wir werden uns zunächst dem Bereich der „harten“, eher technischen Kriterien zuwenden, die in wissenschaftlichen Publikationen traditionell den weitaus breitesten Raum einnehmen, um anschließend noch auf einige eher „weiche“, für die Praxis aber nichtsdestoweniger bedeutsame Urteilsmaßstäbe einzugehen. Anhand dieser Kriterien erfolgt dann eine knappe Evaluation der in Abschnitt 5 dargestellten Verfahren. Abschließend werden einige Ansatzpunkte dargestellt, die Ursachen mangelnder Urteilsqualität zu erforschen und nach Möglichkeit zu beheben.

6.1 „Technische“ Gütekriterien

6.1.1 Reliabilität und Validität

Ein naheliegendes Vorgehen zur Evaluation von Leistungsbeurteilungen ist der Rückgriff auf die Gütekriterien der Klassischen Testtheorie, deren Grundzüge hier als bekannt vorausgesetzt werden (vgl. auch Kapitel 22). Die Übertragung erfordert aber schon für den einfacheren Bereich der *Reliabilität* einige inhaltliche Anpassungen. Maße der *internen Konsistenz* (Homogenität) sind bei einem heterogenen Konstrukt wie globaler Berufsleistung nicht sinnvoll anwendbar, und ihre Messung bezüglich einzelner homogener Dimensionen scheitert häufig daran, daß diese in der Praxis meist nur mit wenigen Items, oft sogar nur einem einzigen erfaßt werden. Noch seltener liegen Parallelformen von Beurteilungsverfahren zur Schätzung der *Paral-*

leltestreliabilität (Äquivalenz) vor. Als Surrogat für die *Retest-Reliabilität* (Stabilität) wird dagegen vglw. häufig die Übereinstimmung der Einschätzungen der gleichen Beurteilten durch denselben Beurteiler zu verschiedenen Zeitpunkten (*intraindividuelle Urteilskonkordanz*) ermittelt, wobei sich aber zufällige Änderungen (Fehlervarianz) kaum von echten Leistungsschwankungen (Merkmalsvarianz) trennen lassen⁵. Verbreitet sind auch Erhebungen der Übereinstimmung verschiedener Beurteiler (Objektivität oder *interindividuelle Urteilskonkordanz*), was allerdings eine Mehrzahl von Beurteilern desselben Gegenstands erfordert. Viswesvaran, Ones & Schmidt (1996) schätzen die Stabilität von Gesamtbeurteilungen von Vorgesetzten metaanalytisch im Mittel auf $r_{tt} = .81$, ihre interne Konsistenz (α) auf $.85$. Wesentlich niedriger fallen die Schätzungen für die Objektivität aus, nämlich $.52$ für Vorgesetzten- und sogar $.42$ für Kollegenbeurteilungen. Diese interindividuelle Urteilskonkordanz wird jedoch manchmal bereits als Indikator der Validität interpretiert.

Noch schwieriger als bei der Reliabilität gestaltet sich die Übertragung von Aspekten der *Validität* auf die Leistungsbeurteilung. Auf die Problematik der Bestimmung von *Kriteriumsvaliditäten* durch Validierung eines Leistungskriteriums an einem anderen (z.B. subjektive vs. objektive Kriterien, Fremd- vs. Selbstbeurteilung etc.) wurde bereits hingewiesen; sie führt letztlich in einen unendlichen Regreß. Nicht weniger problematisch ist der Umkehrschluß aus dem Befund, daß Prädiktoren – gemessen an Leistungsbeurteilungen – Validität besitzen, darauf, daß die Beurteilungen ihrerseits valide seien. Eine Vielzahl unterschiedlichster Befunde wurde im Zusammenhang mit dem vielschichtigen Konzept der *Konstruktvalidität* interpretiert. Ohne auf die Schwierigkeiten der daraus gezogenen Schlüsse im einzelnen eingehen zu können (vgl. Murphy & Cleveland, 1995), läßt sich dagegen einwenden, daß solche Interpretationen oft einem Stochern im Nebel gleichen, solange das Konstrukt beruflicher Leistung nicht hinreichend definiert ist (auf diesbezügliche Fortschritte wurde oben bereits hingewiesen).

6.1.2 Genauigkeit (accuracy)

Akkuratheit ist ein Konzept, das – im Gegensatz zu Reliabilität und Validität – auf Leistungsbeurteilungen zugeschnitten ist. Definiert wird die Akkuratheit eines Urteils im Grunde von ihrem negativen Pol (Ungenauigkeit), nämlich als *Abweichung von einem wahren Leistungswert*. Zur Ermittlung dieser wahren Leistung wurden Techniken entwickelt, die unter Laborbedingungen sehr exakte Schätzungen erlauben (siehe z.B. Borman, 1991). Hierin besteht jedoch auch der Haupteinwand gegen Akkuratheitsmaße als Kriterium: Ihre Anwendung beschränkt sich bislang weitgehend auf Laborexperimente. Weitere Kritik richtet sich auf die unklare Operationalisierung von Genauigkeit (Balzer & Sulsky, 1990).

Cronbach (1955) konnte in einem klassischen Aufsatz zeigen, daß die Operationalisierung von Akkuratheit über globale Abweichungsmaße (Differenzsumme oder euklidische Distanz) zur Konfundierung mehrerer, unterschiedlich zu interpretierender Komponenten führt, wenn mehr als ein Merkmal beurteilt wird. Bei mehreren Beurteilten und mehreren Merkmalen ergeben sich vier Elemente der Akkuratheit, die untereinander nur schwach korrelieren (Balzer & Sulsky, 1990). Alle vier Maße kennzeichnen aber jeweils die Urteilsqualität *eines* Beurteilers (siehe Cronbach, 1955, oder Murphy & Balzer, 1989, für eine mathematische Definition der Komponenten):

Besonders schwierig ist die Übertragung des Validitätskonzepts auf die Leistungsbeurteilung.

Akkuratheit bezeichnet die Abweichung eines Urteils von einem wahren Leistungswert, wobei vier einzelne Komponenten unterschieden werden müssen.

⁵ Wegen dieser Problematik wurde die Leistungsbeurteilung als Anwendungsfeld für das umfassendere Reliabilitätskonzept der *Generalisierbarkeitstheorie* (für eine knappe Darstellung vgl. Nußbaum, 1987) vorgeschlagen, die eine Zerlegung der „Fehlervarianz“ in einzelne Komponenten erlaubt (z.B. Borman, 1991). Eine praktische Umsetzung dieses Vorschlags steht u.W. allerdings noch aus.

Mit Urteilstendenzen sind Abweichungen der Leistungsbeurteilung von einer theoretisch erwarteten Verteilung bezüglich Mittelwert, Streuung und Interkorrelation der Urteilsdimensionen gemeint.

Mittelwertstendenzen

Streuungstendenzen

1. *Elevation* (Abhebung) ist ein *globales* Maß für den durchschnittlichen Abstand zwischen den Urteilen eines Beurteilers und den wahren Werten, über alle Dimensionen und Beurteilten gemittelt.
2. *Differential Elevation* beschreibt die Genauigkeit des Urteils je Beurteiltem, global über alle Dimensionen gemittelt, und trifft somit eine Aussage über *beurteiltenspezifische* Ungenauigkeiten.
3. *Stereotype Accuracy* bezieht sich auf die Genauigkeit, mit der die wahren Mittelwerte je Dimension getroffen werden, gemittelt über die Beurteilten, und mißt also *merkmalsspezifische* Ungenauigkeiten.
4. *Differential Accuracy* schließlich mißt die Korrektheit, mit der individuelle Leistungsunterschiede je Dimension (Stärken und Schwächen) erkannt werden, wobei globale Person- und Merkmalseffekte eliminiert werden.

Welcher der vier Komponenten insgesamt die größte Bedeutung zukommt, ist umstritten. Wichtig ist auf jeden Fall, sie zur Vorbeugung von Fehlinterpretationen auseinanderzuhalten.

6.1.3 Urteilstendenzen

Die Forschung zur Leistungsbeurteilung beschäftigt sich seit mehr als 50 Jahren intensiv mit gewissen Verteilungsanomalien oder Abweichungen der tatsächlichen Urteilswerte von aufgrund theoretischer Überlegungen erwarteten Verteilungen bzw. Kovarianzen. Solche sog. Urteilstendenzen wurden in der Vergangenheit als Indikator für mangelnde Urteilsqualität, v.a. als Surrogat für Akkuratheit, interpretiert. Neuere Forschung legt, wie noch zu zeigen sein wird, eine erhebliche Relativierung dieser Einschätzung nahe. Brandstätter (1970) faßt die wichtigsten Urteilstendenzen unter den an basalen statistischen Kennwerten orientierten Kategorien der *Mittelwerts*-, *Streuungs*- und *Korrelationstendenzen* zusammen. Zur Illustration soll der jeweils bedeutendste Vertreter dieser Bereiche kurz erläutert werden.

Mittelwertstendenzen beziehen sich auf Abweichungen der *Lage der zentralen Tendenz* von einem angestrebten Wert, der i.d.R. in der Skalenmitte zu suchen ist. Obwohl bei einzelnen Beurteilern oder Beurteiler/Beurteilten-Dyaden auch Abweichungen nach unten (Strengetendenz oder severity) auftreten, besteht die *generelle* Tendenz bei Leistungsbeurteilungen in der Praxis eindeutig in einer Verlagerung zum oberen Skalenende (*Mildetendenz* oder leniency), i.d.R. interpretiert als eine Beschönigung der Urteile. Spätestens seit Einführung der Offenlegungspflicht durch das Betriebsverfassungsgesetz von 1972 scheint es nicht ungewöhnlich zu sein, daß ein Großteil der Beurteilungen im oberen Drittel der Skala liegt, eine deutliche Mehrheit also als „überdurchschnittlich“ beurteilt wird. Derartiges Beurteilerverhalten ist nicht unbedingt als Irrtum oder Fehler zu verstehen. Murphy und Cleveland (1995, Kap. 9) diskutieren ausführlich Gründe, warum sich Beurteiler durchaus rational – im Sinne der Verfolgung eigener Ziele – verhalten, wenn sie ihre Urteile beschönigen (siehe auch die Ausführungen zu mikropolitischem Verhalten oben).

Streuungstendenzen beziehen sich auf eine erwartungskonträre Ausnutzung der Skalenlänge, in aller Regel in Form einer *Streuungseinschränkung* (range restriction); die Werte klumpen an bestimmten Skalenpunkten. Die in diesem Zusammenhang häufig erwähnte *Tendenz zur Mitte* (der Skala) oder *Zentral Tendenz*⁶ ist ein insofern ungeschickt gewähltes Beispiel, als Streuungseinschränkungen im Kontext der Leistungsbeurteilung oft mit Milde tendenzen einhergehen, die Häufung also am oberen Skalenende lokalisiert ist. Geringe Urteilsstreuung wird oft ungeprüft als Fehler interpretiert, kann aber auch tatsächliche Leistungshomogenität widerspiegeln, eine Leistungs-

⁶ Dieser Begriff ist wegen der geringeren Verwechslungsgefahr mit der Mittelwertstendenz vorzuziehen.

verteilung also, die – ähnlich wie bei der Mildetendenz – von den Organisationen durchaus angestrebt wird. Dies würde allerdings der Forschung zur Variabilität individueller Leistungen widersprechen (siehe Abschnitt 6.2).

Die meistdiskutierte – und -beklagte – Urteilstendenz bezieht sich auf die Korrelation als unabhängig erachteter Leistungsdimensionen: die *Überstrahlung* (Halo) dieser Dimensionen durch ein Globalurteil. Wie wir weiter oben gesehen haben, ist aber eine gewisse Interkorrelation der Urteilsaspekte durchaus realistisch (sog. „true halo“). Als Fehler interpretierbar ist also höchstens eine darüber hinausgehende Kovarianz („illusory halo“); diese kann im Einzelfall durchaus unterhalb des tatsächlichen Wertes liegen, also ein negatives Vorzeichen annehmen. Laborexperimente (vgl. Ilgen, Barnes-Farrell & McKellin, 1993, für eine Übersicht) zeigen einen der Regression zur Mitte vergleichbaren Effekt: „True halo“ wirkt sich auf die Korrelation der Urteile aus, aber nur abgeschwächt; sehr niedrige tatsächliche Interkorrelationen werden eher überschätzt, sehr hohe Zusammenhänge unterschätzt.

Der Grund, warum wir hier glauben, auf nähere Ausführungen und die Darstellung weiterer Urteilstendenzen⁷ verzichten zu können, liegt in der erst in jüngerer Zeit gewonnenen Erkenntnis, daß diese Tendenzen zwar häufig auftreten, ihre Einstufung als Maßstab der *Urteilsqualität* aber verfehlt wäre. Murphy und Balzer (1989) fanden in einer Metaanalyse aller Studien, in denen Urteilstendenzen und Maße der Akkuratheit erhoben wurden, daß die Beziehungen zwischen beiden Indikatorgruppen i.d.R. minimal sind (im Mittel bei $r = -.05$). Die einzigen substantiellen Beziehungen fanden sich zwischen Operationalisierungen von Halo und dem vierten Aspekt (differential accuracy) von Akkuratheit und waren *negativ*. Dies bedeutet, daß sich Halo *günstig* auf die korrekte Analyse der Stärken und Schwächen einzelner Mitarbeiter auswirkt. Die Befunde widersprechen diametral der konventionellen Lehrmeinung zu Urteilstendenzen als Indikator der Urteilsgenauigkeit.

6.2 „Praktische“ Gütekriterien

Wissenschaftler, zumal wenn sie empirisch arbeiten, scheuen traditionell davor zurück, von ihnen entwickelte Instrumente an qualitativen, schwer in statistischen Kennzahlen faßbaren Kriterien zu messen. Gleichwohl können Beurteilungssysteme, die als nicht praktikabel oder akzeptabel empfunden werden, in der Praxis schlicht scheitern. Das gleiche gilt, wenn sich herausstellen sollte, daß der Schaden ihres Einsatzes den Nutzen überwiegt oder die angestrebten Ziele nicht adäquat erreicht werden können.

Nutzenschätzungen für personalpsychologische Instrumente wurden vor fast fünfzig Jahren mit dem Ziel initiiert, den Wert dieser Verfahren in einem vergleichbaren und Betriebswirten (selbst)verständlichen Maßstab (Geld) ausdrücken zu können (vgl. Kapitel 22). Sie verbinden i.d.R. sozialwissenschaftliche Statistik mit betriebswirtschaftlicher Investitionsrechnung. Ein für die Leistungsbeurteilung relevanter Nebeneffekt dieser Forschung besteht darin, daß nunmehr verlässliche Schätzungen über die interindividuelle Variabilität der Produktivität von Berufstätigen vorliegen. Diese fallen i.d.R. beträchtlich aus (Standardabweichungen von DM 20.000.- pro Jahr bilden eine ungefähre Untergrenze; in höheren Positionen ist ein Mehrfaches dessen typisch; vgl. z. B. Schuler, Funke, Moser & Donat, 1995) und widerlegen die v.a. von Anhängern des *Total Quality Management* (TQM, Deming, 1986) gegen Leistungsbeurteilungen erhobene Grundsatzkritik, sie entbehrten schon wegen vernachlässigbarer individueller Leistungsunterschiede jeder Grundlage. Als mittleren *Nutzeneffekt* von Leistungsbeurteilungen fand die vergleichende Studie von Guzzo, Jette und Katzell (1985) eine Steige-

Korrelationstendenzen

Als Indikator für die Urteilsgenauigkeit sind Urteilstendenzen nicht geeignet.

„Weiche“ Qualitätsmaßstäbe sind für die Praxis der LB oft wichtiger als technische Gütekriterien.

Nutzenschätzungen rechnen psychometrische Kennwerte in betriebswirtschaftliche Renditeerwartungen um. Gute LB-Systeme können einen erheblichen Nutzeneffekt haben.

⁷ bspw. die Überbewertung erst kürzlich erbrachter Leistungen (recency-Effekt) und daraus resultierende Verhaltensänderungen der Mitarbeiter („Nikolaueffekt“, eigentlich keine *Urteilstendenz*) oder *beurteiltenspezifische* Tendenzen („Klebereffekt“, „Hierarchieeffekt“, Stereotype, Sympathie etc.)

Unverständliche oder schwer handhabbare LB-Systeme scheitern meist in der praktischen Anwendung.

LB-Systeme, die als unrealistisch oder unfair empfunden werden, können bei den Beteiligten zu ernststen negativen Reaktionen führen.

Die vorwiegend psychometrisch orientierte Forschung zu LB-Verfahren hat nur wenig eindeutige Resultate erbracht.

rung der individuellen Leistung um etwa eine halbe Standardabweichung, wobei aber die Wirkung „reiner“ Beurteilung kaum von der des Feedback zu trennen ist. Murphy und Cleveland (1995, S. 301) demonstrieren allerdings an einem hypothetischen Beispiel, daß solche Nutzenschätzungen unter Einbeziehung und hoher Gewichtung schädlicher Konsequenzen (hier: empfundene Ungerechtigkeit) auch negativ ausfallen können. Empirische Anhaltspunkte dafür liegen u.W. zur Zeit nicht vor. Bei geeigneter Modellierung erlauben Nutzenschätzungen die vergleichende Beurteilung mehrerer Systeme.

Aspekte der *Praktikabilität* beziehen sich bspw. auf die Verständlichkeit und Einfachheit der Handhabung von Beurteilungssystemen oder auf den dazu erforderlichen Trainingsaufwand. Sie werden in wissenschaftlichen Arbeiten selten explizit berücksichtigt, können in der Praxis – v.a. auf lange Sicht – aber durchaus zum „K.O.-Kriterium“ werden, etwa wenn ein gutgemeinter und im Ansatz auch effektiver Vorschlag zur Verbesserung von Leistungsbeurteilungen den Vorgesetzten abverlangt, täglich eine umfangreiche Aufzeichnung von Verhaltensbeobachtungen jedes einzelnen Mitarbeiters durchzuführen (positive Aspekte solcher *Verhaltenstagebücher* betonen z. B. Bernardin & Beatty, 1984).

Stärker noch als die Praktikabilität läßt sich die *Akzeptabilität* als zwar nicht hinreichende, aber unbedingt notwendige Bedingung dafür ansehen, daß Leistungsbeurteilungen ihre Funktionen erfüllen können. Akzeptabilität wird gewöhnlich über die Reaktion der Betroffenen (Beurteiler und Beurteilte) operationalisiert, nämlich als das Ausmaß, in dem *Prozeß* und *Ergebnisse* der Beurteilung als gerecht (fair und der Wirklichkeit entsprechend) *empfunden* werden. Unzureichend akzeptierte Beurteilungssysteme können negative Reaktionen provozieren, die von Gleichgültigkeit bis zu offener Reaktanz reichen können und eine wesentliche Ursache der eingangs dieses Kapitels erwähnten grundsätzlichen Vorbehalte gegenüber Leistungsbeurteilungen darstellen. Den bislang eher spärlichen Forschungsergebnissen zu diesem Gebiet (zusammenfassend Dickinson, 1993) zufolge darf mit einer guten Akzeptanz der Leistungsbeurteilung dann gerechnet werden, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind: kurze Beurteilungsintervalle; Existenz eines formalen Beurteilungssystems; hohe Sach- und Gesprächsführungskompetenz der Beurteiler (letzteres bedeutet z. B., Kritik nicht gehäuft und nicht eigenchaftsbezogen anzubringen, vgl. Kapitel 16); Gelegenheit für die Beurteilten, Einwände zu äußern; Beurteilungsdimensionen werden als relevant angesehen; auf empfundene Schwächen des Systems wird mit Veränderungen reagiert. Eine Schlüsselrolle für die Zufriedenheit mit Beurteilungssystemen spielt die *Partizipation* der Betroffenen während der Entwicklung und Einführung.

6.3 Vergleich der Beurteilungsverfahren

Landy und Farr (1980) kamen in einem einflußreichen Übersichtsartikel zu dem desillusionierenden Schluß, daß den jahrzehntelangen, ambitionierten Versuchen, Leistungsbeurteilungen durch verfeinerte Skalenformate zu verbessern, kein entscheidender Durchbruch beschieden war. Ein Grund hierfür, dessen Wahrscheinlichkeit durch neuere Befunde immer offensichtlicher wird, mag in der weitgehenden Konzentration dieser Bemühungen auf die Vermeidung von Urteilstendenzen liegen. Wie wir oben gesehen haben, stellen diese „Urteilsfehler“ kaum einen geeigneten Indikator der Urteilsqualität dar. Weitgehend vernachlässigt wurde dagegen die vermutlich unterschiedliche Eignung der einzelnen Verfahren für verschiedene Beurteilungszwecke; wir sind hier größtenteils noch auf Plausibilitätsüberlegungen angewiesen. Auf weitere Ursachen für die Unergiebigkeit der bisherigen Forschung wird im nächsten Teilabschnitt noch einzugehen sein.

Tabelle 2 stellt den Versuch dar, vergleichende Untersuchungen – teilweise ergänzt um deduktive Schlußfolgerungen – zur relativen Eignung verschiedener Beurteilungsverfahren in maximaler Weise zu verdichten. Es muß

wohl kaum betont werden, daß die Zusammenfassung zu einem Wert auf einer fünfstufigen Qualitätsskala (+ +, +, O, –, – –) eine grobe Vereinfachung darstellt. Auf die Aufnahme von Urteilstendenzen als Kriterien – und damit auf einen erheblichen Teil der Forschung – wurde aus den geschilderten Gründen verzichtet. Dennoch sollte der Hinweis nicht fehlen, daß bspw. Mittelwerts- und Streuungstendenzen bei Rangordnungsverfahren logisch ausgeschlossen sind und beim Wahlzwangsverfahren kaum auftreten können. Außerdem fehlen in der Tabelle die Kriterien Validität und Nutzen; erstere, weil eine sinnvolle Erörterung hier u.a. eine Aufspaltung in einzelne Validitätsfacetten erforderlich macht, die den Rahmen dieses Abschnitts sprengen würde; letzterer, weil er sich nicht für allgemeingültige (wohl aber für einzelfallbezogene) Vergleiche eignet. Bei den Verfahren wurde wegen seines grundsätzlich andersartigen Charakters auf die Aufnahme des MbO verzichtet. Dort, wo zu einzelnen Verfahrens-/Kriterienkombinationen Befunde fehlen, ergeben sich Lücken in der Matrix, was insbesondere für das erst in jüngerer Zeit erschlossene Gebiet der Akkuratheit zutrifft. Ergänzend wurde die Eignung der einzelnen Verfahren für die beiden antipodischen Funktionskomplexe der Verhaltenssteuerung (Verh.strg.) und der administrativen Entscheidungen (adm. Entsch.) aufgenommen.

Tabelle 2:

Evaluation verschiedener Beurteilungsverfahren

	Reliabilität	Akkuratheit	Praktikabilität	Akzeptabilität	Verh.strg.	adm. Entsch.
Graph. Skala	O	–	+	O	O	O
BARS	O	O	O	+	+	O
BOS	O	O	+	O	+	O
MSS	O		+	O	–	O
PDA/BDS	–	O			–	O
direkte Rangreihenbildung	+		O	–	– –	(+)*
Paarvergleich	+ +		+	–	– –	(+)*
Verhaltensrangprofil	+ +		O		+ +	(– –)**
checklist	O		+	–	–	O
Wahlzwangv.	+		–	– –	– –	+

*= nur für Laufbahntesch., für Entgeltfindung ungeeignet; **= ohne zusätzliche Verwendung einer Einstufungsskala

Generell läßt sich sagen, daß Verfahren, deren innere Logik den Beurteilern verborgen bleibt, für Feedback weniger gut geeignet sind. Ähnliches gilt auch für die Akzeptabilität. Hier zählt sich die bei der Konstruktion der BARS besonders intensive Partizipation der Beurteiler aus. Insgesamt ist festzuhalten, daß in Tabelle 2 die Unterschiede zwischen den Verfahren, insbesondere bei den „harten“ Kriterien Reliabilität und Akkuratheit, eher etwas überzeichnet dargestellt sind. Im Zweifel sollte sich auch hier die Entscheidung eher an qualitativen und zweckorientierten Kriterien ausrichten. Hier bietet sich ein potentiell fruchtbares, leider aber noch weitgehend brachliegendes Feld für zukünftige Forschung.

Auch bei der Wahl zwischen verschiedenen Skalenformaten gilt es, zunächst nach dem Zweck der Beurteilung zu fragen.

6.4 Der Urteilsprozeß: Modelle, Einflüsse und Eingriffsmöglichkeiten

Die kognitivistische Richtung der LB-Forschung betrachtet Beurteilungen als Informationsverarbeitungsprozeß.

In dem Modell von Brandstätter (1969) wird bei den Einflüssen auf den Urteilsprozeß zwischen den Ebenen des Verhaltens, des Eindrucks und der Aussage unterschieden.

Als Konsequenz des ernüchternden Fazits ihrer bereits zitierten Literaturübersicht schlugen Landy und Farr (1980) eine stärkere Konzentration der Forschung auf die während der Urteilsbildung ablaufenden Vorgänge und diese beeinflussende Faktoren vor und stellten die ihrer Ansicht nach maßgeblichen Variablen in einem Modell zusammen. Dieses und nachfolgende Modelle des Beurteilerverhaltens (am einflußreichsten: DeNisi, Cafferty & Meglino, 1984; Feldman, 1981) sind vorwiegend kognitivistisch ausgerichtet und orientieren sich, vereinfachend, an der Betrachtung der Beurteilung als *Informationsverarbeitungsprozeß* mit den bekannten Phasen *Wahrnehmung/Informationsaufnahme*, *-enkodierung*, *-speicherung* und *-zugriff/-wiedergabe*. Im Verlaufe dieses Prozesses spielen sozialkognitivistische Konstrukte wie Schemata, Kategorien, Prototypen oder Skripten eine zentrale Rolle, auf deren Bedeutung hier nicht im einzelnen eingegangen werden kann (eine knappe Darstellung findet sich bei Murphy & Cleveland, 1995). Die kognitivistische Richtung der Leistungsbeurteilungsforschung hatte in den achtziger Jahren v.a. in den USA einen geradezu dominierenden Einfluß. Obwohl dabei zahlreiche interessante Einsichten zu einzelnen Aspekten zutage gefördert wurden (zusammenfassend Ilgen, Barnes-Farrell & McKellin, 1993), scheint sie jedoch inzwischen ihren Zenit schon wieder überschritten zu haben. Ein Grund hierfür mag – neben dem Mangel an praktischer Umsetzbarkeit der Ergebnisse – in der weitgehenden Nichtberücksichtigung motivationaler, affektiver und situativer Faktoren liegen, obwohl diese in einigen Modellen ansatzweise integriert sind. Der wesentliche Beitrag dieses Forschungszweigs kann darin gesehen werden, die *Grenzen* der Machbarkeit durch technische Verfeinerung der Beurteilungsinstrumente unterstrichen zu haben, so bspw., daß menschliche Beurteiler nur wenige Urteilsdimensionen wirklich unterscheiden können und daß sie sich trotz Verhaltensverankerung an eigenschaftsähnlichen Konzepten orientieren.

Ein älteres, gleichwohl umfassenderes, aber weniger geschlossenes Prozeßmodell der Beurteilung wurde von Brandstätter (1969; im folgenden nach der aktualisierten Darstellung bei Schuler, 1989) vorgeschlagen. Darin werden drei „Ebenen“ oder Stufen der sozialen Urteilsbildung differenziert, innerhalb derer sich im wesentlichen allgemeinspsychologische Erkenntnisse zu situativen, kognitiven, emotionalen und motivationalen Determinanten der Urteilsbildung integrieren und auf den Spezialfall der betrieblichen Leistungsbeurteilung übertragen lassen:

- Auf der *Ebene des Verhaltens* sind es Charakteristika der *Beurteilten*, der unmittelbaren *Situation* (z.B. das Verhalten anderer Anwesender), aber auch Determinanten aus dem *weiteren Umfeld* (z.B. die familiäre Situation des Beurteilten), deren Kenntnis und individuelle Interpretation seitens des Beurteilers insbesondere dessen Attribution von Verantwortung für das beobachtete Verhalten beeinflusst.
- Auf der *Ebene des Eindrucks* befinden sich Merkmale des Beurteilers, die sich größtenteils verzerrend auf die Informationsverarbeitung auswirken. Dessen *Selbstbild*, seine generellen *Werthaltungen*, *Interessen* oder *Vorinformationen* bestimmen das Urteil ebenso mit wie der *erste Eindruck*, *implizite Persönlichkeitstheorien* (unpünktlich = unzuverlässig) oder persönliche *Sympathie* und *Antipathie*, deren Bestätigung später u.U. nach dem Muster der self-fulfilling prophecy eintritt und als prognostische Leistung fehlattribuiert wird.
- Auf der *Ebene der Aussage* wird schließlich das intern gebildete Urteil nach außen transformiert, was nochmals mit erheblichen Änderungen einhergehen kann. Hier spielen, neben der *sprachlichen Kompetenz* des Beurteilers und seinen *Einstellungen zum Beurteilungssystem*, vor allem *Urteilsstrategien* und damit der ganze Komplex mikropolitischen Verhaltens eine Rolle.

Nachdem in den beschriebenen Modellen eine Vielzahl potentieller Störquellen – oder, technisch gesprochen: Quellen der Fehlervarianz – identifiziert wurde, stellt sich die Frage nach Maßnahmen zu deren Eliminierung, oder anders gesagt: zur Standardisierung der Urteile. Neben der Veränderung des Instrumentariums, auf deren Grenzen bereits eingegangen wurde, kommt hier vor allem die *Einwirkung auf die Person des Beurteilers* in Betracht. Ein potentiell fruchtbarer, aber in der Praxis fast nie realisierter Ansatz bestünde darin, *Anreize* für korrekte Beurteilungen zu schaffen. Sehr viel häufiger wird der Weg des *Beurteilertrainings* gewählt. Im wesentlichen lassen sich vier Arten von Beurteilertrainings unterscheiden:

- *Urteilsfehlertraining*: Die älteste Kategorie ist auf die Vermeidung von Urteilstendenzen gerichtet.
- *Leistungsdimensionentraining*: Dieser kognitivistisch beeinflusste Typus versucht, die Urteilsbildung stärker an den Leistungsdimensionen zu orientieren.
- *Verhaltensbeobachtungstraining*: Hiermit wird versucht, bereits bei der Wahrnehmung, also vor der Urteilsbildung, einen gewissen Standardisierungsgrad zu vermitteln.
- *Bezugsrahmentraining*: Das umfassendste Trainingskonzept soll den Beurteilern eine gemeinsame Vorstellung von Leistungsdimensionen und -standards vermitteln, innerhalb deren sie ihre Beobachtung im Sinne eines Bezugsrahmens (frame of reference) einordnen können.

Entgegen früheren Untersuchungen, denen zufolge Urteilsfehlertraining zwar die Urteilstendenzen, aber auch die Urteilsgenauigkeit vermindert, fand eine Metaanalyse von Woehr und Huffcutt (1994) eine positive Wirkung auch auf die Akkuratheit, wenn auch nur mit geringer Effektstärke. Noch mäßiger fiel der Erfolg von Leistungsdimensionentrainings aus. Weitaus wirksamer zeigten sich Verhaltensbeobachtungs- und vor allem Bezugsrahmentrainings. Insgesamt – und besonders für die Beobachtungstrainings – sind die Befunde der Metaanalyse wegen ihrer vglw. geringen Fallzahlen vorsichtig zu interpretieren.

7 Praktische Aspekte der Leistungsbeurteilung

7.1 Konstruktion und Einführung von Beurteilungssystemen

Die Einführung formaler Beurteilungen in einem Unternehmen ist ein komplexes, innovatives Unterfangen, in dessen Verlauf personelle und sachliche Ressourcen wechselnder Quantität und Qualität gebunden werden. Es hat sich bewährt, mit der Koordination und Durchführung solcher komplexer Aufgabenstellungen *Projektgruppen* zu betrauen, deren genaue Zusammensetzung und organisatorische Einbindung u.a. davon abhängig gemacht werden sollte, in welcher Phase sich das Projekt jeweils befindet. Dies kann den Wechsel einiger direkt involvierter Mitarbeiter und eventuell die Hinzuziehung externer Berater erfordern. Eine über die betriebsverfassungsrechtlich (siehe unten) gebotene Einbeziehung ihrer Interessenvertreter (v.a. des Betriebsrats) hinausgehende *direkte Partizipation* der Betroffenen zählt sich langfristig in höherer Akzeptanz und damit einem besseren Funktionieren des Systems aus. Ein spürbares Engagement der Unternehmensleitung unterstreicht die Bedeutung des Vorhabens.

Schuler (1991) schlägt eine Gliederung des *Konstruktionsprozesses* für ein neues, formales Beurteilungssystem in zehn Schritte vor:

1. *Bestandsaufnahme*: Analyse vorhandener Beurteilungsverfahren und Rahmenbedingungen

Die Wirkung von Beurteilertrainings ist i.d.R. eher gering, wobei Unterschiede zwischen verschiedenen Trainingsformen bestehen.

Die Einführung eines LB-Systems ist eine komplexe Aufgabe, für die sich die Bildung einer Projektgruppe und eine umfangreiche Partizipation der Betroffenen empfiehlt.

Sparsamkeit bei der Konstruktion von LB-Verfahren zählt sich i.d.R. nicht aus.

LB-Systeme erfordern auch nach ihrer Einführung ständige Pflege, gelegentliche Evaluation und gegebenenfalls Revisionen.

Fallstudie zur Personalbeurteilung

2. *Zielformulierung*: Partizipative Festlegung der wichtigsten angestrebten Funktionen
3. *Kosten-/Nutzen-Kalkulation*: Investitionsrechnung auf der Basis der geschätzten Validität und Leistungsvarianz; Abschätzung sozialer Wirkungen
4. *Zielgruppen*: Festlegung der Beurteiler und der zu Beurteilenden; Klärung von Partizipations- und Akzeptanzfragen
5. *Arbeitsanalyse*: Ermittlung der wichtigen Tätigkeiten und ihrer Verhaltensanforderungen
6. *Beurteilungskriterien*: Bestimmung der Ebenen und Maße; Ableitung der wichtigsten Kriterien aus der Arbeitsanalyse
7. *Skalierungsverfahren*: Wahl der Methode(n) entsprechend den Zielsetzungen und Möglichkeiten
8. *Skalenkonstruktion*: Sammlung und Zuordnung von Einzelaussagen zu Beurteilungskriterien; statistische Überprüfung
9. *Probeverwendung*: Erprobung an repräsentativen Gruppen; Auswertung und gegebenenfalls Modifikation
10. *Beurteilertraining*: Training bezüglich der Urteilsprozesse, der Verfahrensanwendung, der Gesprächsführung und Zielsetzung

Es ist angesichts dieses recht aufwendig anmutenden Vorgangs davor zu warnen, einzelne Schritte für verzichtbar zu halten oder zu glauben, – etwa durch Übernahme eines anderswo schon entwickelten Systems – den gesamten Prozeß einsparen zu können. Mehr noch als in Mängeln der rein technischen Funktionalität könnte sich solche „Sparsamkeit“ über die Köpfe der Betroffenen hinweg in negativen Einstellungen bis hin zu Reaktanz niederschlagen, was letztlich den Nutzen des gesamten Systems in Frage stellt.

7.2 Handhabung von Beurteilungssystemen

Auch ein sorgfältig konstruiertes Beurteilungssystem kann nach seiner Einführung keineswegs als „Selbstläufer“ betrachtet werden. Wie alle komplexen Systeme erfordert es ständige Pflege und gegebenenfalls Revisionen, wenn sich herausstellt, daß die angestrebten Ziele damit nicht adäquat verfolgt werden können. Bevor sich dies gewissermaßen schleichend in einem allgemeinen Gefühl des Unbehagens äußert, empfiehlt es sich, von Zeit zu Zeit eine formale *Evaluation* (vgl. Kapitel 22) durchzuführen, wofür bspw. *Mitarbeiterbefragungen* (vgl. Kapitel 14) eine methodische Option darstellen. Aber auch eine systematische *Auswertung der Beurteilungsergebnisse* kann bereits einigen Aufschluß über Schwachstellen liefern, wie das Beispiel der folgenden Fallstudie zeigt.

Fallstudie:

Personalbeurteilung bei Mercedes-Benz, Werk Gaggenau (nach Watzka, 1995)

Zum Zeitpunkt der Erhebung verfügte die Mercedes-Benz AG über ein unternehmensweites, positionsübergreifendes Beurteilungssystem, das auch für die ca. 9.500 Beschäftigten des zur Nutzfahrzeugsparte gehörenden Werkes Gaggenau galt. Zu beurteilen war jeweils eine positionsspezifische Auswahl von 8 bis 13 Merkmalen aus insgesamt 17 Dimensionen, die überwiegend deutlichen Eigenschaftscharakter hatten (Initiative, Zuverlässigkeit, Einsatzbereitschaft etc.). Die Beurteiler hatten die Möglichkeit, die vorgegebenen Merkmalskataloge durch Auslassung oder Hinzufügung von maximal zwei Dimensionen individuell zu variieren. Die Skalen entsprachen formal einer 7-stufigen graphischen Einstufungsskala, wobei die einzelnen Skalenstufen durch verhaltensnahe Verankerungen erläutert waren, deren dimensionale Abgrenzung nicht immer als gelungen bezeichnet werden konnte. Da die Leistungsbeurteilung u.a. als

Grundlage der Verteilung einer betrieblichen Leistungszulage mit festgelegter Gesamtsumme diente, war der werkswerte Durchschnitt der Beurteilungsergebnisse per Betriebsvereinbarung auf die Skalenmitte, gemittelt über alle Dimensionen, festgesetzt. Das Skalenformat verband also ein Einstufungsverfahren mit einem Element der Quotenvorgabe; die Kriterien vermischten die Eigenschafts- mit der Verhaltensebene. Grundlage der Zulagenbemessung war ein über alle Dimensionen gemittelter Gesamtbeurteilungswert. *Gleichzeitig* sollten die Beurteiler (i.d.R. direkte Vorgesetzte) auf der Rückseite des Beurteilungsformulars in freier Eindrucksschilderung konkrete Verhaltensbeobachtungen aufzeichnen, die der Verhaltenssteuerung und als Basis der Personalentwicklung dienen sollten. Die gesamte Beurteilung wurde den betroffenen Mitarbeitern in einem jährlichen Beurteilungsgespräch eröffnet, im Rahmen dessen sie auch Gelegenheit zur Stellungnahme hatten.

Im Zuge der Übertragung der Prinzipien eines formalen betriebswirtschaftlichen Controlling auf den Personalbereich wurde das Beurteilungssystem in Gaggenau 1992, 18 Jahre nach seiner Einführung (!), einer systematischen Auswertung seiner Ergebnisse unterzogen. Neben einer gewissen Streuungseinschränkung, die sich auch als statistischer Effekt der Mittelung über alle Dimensionen interpretieren läßt, zeigten sich v.a. folgende Resultate: (1) Der einzelne Mitarbeiter wurde im großen und ganzen auf allen Kriterien gleich eingestuft (Halo); (2) Einzelne Mitarbeiter wurden zwar von Periode zu Periode gelegentlich herauf-, aber kaum jemals zurückgestuft; der festgelegte Mittelwert wurde offensichtlich durch schlechtere Beurteilungen für neue Mitarbeiter eingehalten; (3) Die freien Eindrucksschilderungen waren alles andere als konkret; sie gaben i.d.R. keinerlei Verhaltenshinweise und auch keinen Aufschluß über individuelle Stärken und Schwächen. Aufschlußreich ist hier insbesondere der letztgenannte Befund. Offensichtlich ist es nicht gelungen, die Ziele Gehaltszuteilung, Verhaltenssteuerung und Personalentwicklung mit *einem* Beurteilungsinstrument zu erfüllen. Die – hier tarifvertraglich vorgeschriebene und per Betriebsvereinbarung spezifizierte – Funktion der Verteilung von Leistungszulagen dominierte so eindeutig, daß die Führungsfunktion (der Beurteilung, nicht der Zulage) und in der Folge der diagnostische und prognostische Wert der Beurteilung weitgehend verdrängt wurden. Aber auch für die Gehaltszuteilung scheint sich neben das eigentlich intendierte Leistungsprinzip ein Element des Senioritätsprinzips gesellt zu haben.

Die Lehren aus der obigen Fallstudie unterstreichen eine Erkenntnis, die schon weiter oben immer wieder hervorgehoben wurde: Unvereinbare Ziele erfordern unabhängige Vorgehensweisen. Schuler (1991) hat vorgeschlagen, zumindest drei *Ebenen der Beurteilung* zu unterscheiden und in der Handhabung auseinanderzuhalten, die zusammen ein vollständiges System der Leistungsbeurteilung bilden:

Tabelle 3:

Die drei Ebenen der Beurteilung (nach Schuler, 1991)

Ebene	Funktion	Verfahrensweise
1. Ebene Day-to-day-Feedback	Verhaltenssteuerung Lernen	Gespräch Unterstützung
2. Ebene Regelbeurteilung	Leistungseinschätzung Zielsetzung	Systematische Beurteilung Beurteilungsgespräch
3. Ebene Potentialbeurteilung	Fähigkeitseinschätzung Prognose	Eignungsdiagnose Assessment Center

Bei der Handhabung von LB-Systemen sollten zumindest die Ebenen des day-to-day-Feedback, der Regelbeurteilung und der Potentialbeurteilung auseinandergehalten werden.

Auf jeder Ebene werden unterschiedliche Funktionen mit unterschiedlichen Mitteln erfüllt, wobei der methodische Anspruch von Ebene zu Ebene ansteigt.

Vor allem bei der inhaltlichen Ausgestaltung von LB-Systemen sind Mitbestimmungsrechte des Betriebsrats zu beachten.

Neben der kollektiven Mitbestimmung bestehen auch individuelle Arbeitnehmerrechte auf Einsichtnahme, Erörterung und Beschwerde.

Auf der 1. Ebene geht es nicht um systematische Vergleichbarkeit und Standardisierung, sondern um ein verhaltensnahes, an konkreten Beobachtungen orientiertes Gespräch, das zweckmäßigerweise nicht erst nach Ablauf einer Regelperiode erfolgen sollte („day-to-day“) und in dem Kritik nicht mit unmittelbaren Konsequenzen für Gehalt oder Laufbahn verknüpft ist. Erforderlich ist aber auch hier die Kenntnis der Ziele und erfolgskritischen Verhaltensweisen sowie die Fähigkeit des Beurteilers, diese in konstruktiver Weise zu vermitteln. Sehr viel höher sind die Ansprüche an Vergleichbarkeit und Systematik auf der 2. Ebene, auf der die Zielerreichung und -vereinbarung sowie daran geknüpfte Konsequenzen im Mittelpunkt stehen. Der Beurteilte sollte auch hier ausführlich Gelegenheit erhalten, seine Sicht der Dinge zu schildern. Eine reine Ergebnisdiskussion ohne die Erarbeitung zielführender Verhaltensänderungen ist wenig fruchtbar; zu vermeiden ist auf dieser Ebene jedoch die Einbeziehung stabiler Dispositionen wie Eigenschaften und Fähigkeiten. Diese sind Gegenstand der 3. Ebene, wo es um die langfristige Prognose des Potentials mit dem Ziel der Laufbahnplanung geht. Die methodischen Ansprüche sind hier eher noch höher als auf Ebene 2, so daß hier als Ergänzung zum Rückgriff auf Erfahrungswerte aus der unmittelbaren Zusammenarbeit auch eigenschafts- und simulationsorientierte Verfahren der Eignungsdiagnostik wie Tests oder Assessment Center in Betracht kommen (vgl. Kapitel 5 und 6). Daß die Gesprächsführung bei dieser für den einzelnen existentiellen Thematik ein besonders ausgeprägtes Fingerspitzengefühl erfordert, versteht sich von selbst (vgl. Kapitel 16).

7.3 Rechtliche Aspekte

Als gesetzliche Grundlage der rechtlichen Regelung von Leistungsbeurteilungen ist in Deutschland in erster Linie das *Betriebsverfassungsgesetz* von 1972 (BetrVG; vgl. Jedzig, 1991a, b) einschlägig. Daneben sind in einzelnen Branchen (z. B. Metallindustrie) *Tarifverträge* zu beachten. Die nähere, betriebsindividuelle Ausgestaltung erfolgt i. d. R. im Rahmen einer *Betriebsvereinbarung* (§ 77 BetrVG) zwischen Betriebsrat – eventuell auch Gesamtbetriebsrat – und Arbeitgeber.

Wichtigste Einzelnorm ist § 94 Abs. 2 BetrVG (i. V. m. § 77 BetrVG). Danach obliegt die *Entscheidung* über die Einführung allgemeiner Beurteilungsgrundsätze ausschließlich dem Arbeitgeber. Ein Recht auf erzwingbare Initiative besteht insoweit für den Betriebsrat nicht. Dieser hat allerdings ein Mitbestimmungsrecht (Zustimmung) bei der *inhaltlichen Ausgestaltung* bezüglich der Beurteilungsmerkmale, -verfahren und Bewertungsstufen. Dient die Beurteilung auch zur Ermittlung von Entgeltbestandteilen (Leistungszulagen), so verdrängt die inhaltlich weitergehende Mitbestimmung aus § 87 Abs. 1 Nr. 10 BetrVG (Initiativrecht) den § 94 als Gesetzesgrundlage, sofern die fraglichen Grundsätze nicht durch Tarifvertrag abschließend und zwingend geregelt werden (sog. Tarifvorrang). Ein Mitbestimmungsrecht besteht auch bezüglich der *technischen Erhebung* und *Speicherung* von Leistungsdaten (§ 87 Abs. 1 Nr. 6 BetrVG). Für die *Durchführung* von Beurteilungen ist wiederum allein der Arbeitgeber verantwortlich, der dabei aber nicht gegen Betriebsvereinbarungen verstoßen darf (Kontroll- und Einspruchsrechte des Betriebsrats). Für *Potentialbeurteilungen* gelten z. T. andere Regelungen (§§ 94 Abs. 1, 95 BetrVG), die dem eignungsdiagnostischen Charakter dieser Verfahren Rechnung tragen (vgl. Jedzig, 1996).

Neben diesen kollektiven Mitbestimmungsrechten stehen dem einzelnen Arbeitnehmer *individuelle Rechte* aus §§ 81 ff. BetrVG zu. Neben dem Recht auf Einsichtnahme in die Personalakten (§ 83 BetrVG) besteht ein Anspruch auf Erörterung der Beurteilung und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten (§ 82 Abs. 2 BetrVG) sowie auf eine Beschwerdemöglichkeit gegen die Ergebnisse der Beurteilung (§ 84 BetrVG). Der Arbeitnehmer kann dabei jeweils die Hinzuziehung eines Betriebsratsmitglieds verlangen. In der Praxis wird diesen Ansprüchen regelmäßig durch ein obligatorisches Beurteilungsgespräch Rechnung getragen.

Zusammenfassung

Die Lektüre dieses Kapitels sollte gezeigt haben, daß betriebliche Leistungsbeurteilungen ein komplexes Gebiet sind, auf dem durch Pauschalurteile oder Patentrezepte wenig Erkenntnisgewinn zu erzielen ist. Die Forschung zum Konstrukt der Berufsleistung und der Urteilsprozesse, die zu deren Einschätzung durch menschliche Beurteiler führen, deutet zu ihrem gegenwärtigen Stand darauf hin, daß Leistung zwar eine mehrdimensionale Struktur aufweist, eine begrenzte Anzahl von Inhalten aber in unterschiedlichen Positionen wiederkehrt und es wenig Sinn hat, über diese Inhalte hinaus noch sehr stark differenzieren zu wollen. Die Forderung nach anforderungsbezogenen reinen Verhaltensurteilen erscheint vor diesem Hintergrund weder einlösbar noch sinnvoll – zumindest nicht im Rahmen jährlicher Regelbeurteilungen. Ein differenziertes Feedback mit dem Ziel der Verhaltenssteuerung, das dem jeweiligen Einzelfall in all seinen Facetten gerecht wird, läßt sich wesentlich besser unmittelbar nach Verhaltensbeobachtung in einem formlosen Gespräch übermitteln und diskutieren.

Bevor Detailentscheidungen im Zusammenhang mit der Einführung eines Beurteilungssystems getroffen werden können, ist es unbedingt erforderlich, sich über die damit verfolgten Ziele klar zu werden und dabei zumindest die unvereinbaren Funktionen der Unterstützung administrativer Entscheidungen über Laufbahn oder Entgelt und persönliche Verhaltenssteuerungs- und Entwicklungsziele zu trennen. Dabei kann es hilfreich sein, je nach Zweck der Beurteilung, neben dem direkten Vorgesetzten auch andere Quellen wie Kollegen, Mitarbeiter oder den Beurteilten selbst, möglicherweise auch Außenstehende und objektive Daten einzubeziehen. Auch bezüglich der Angemessenheit verschiedener Skalenformate bestehen Unterschiede zwischen den Funktionen. Der Aufwand zur Konstruktion einer formalen Beurteilungsskala kann beträchtlich sein, zahlt sich aber u.U. durch eine erhöhte Akzeptanz des Systems aus, da in ihrem Verlauf vielfach die Notwendigkeit zur Partizipation der Betroffenen besteht. Die Möglichkeiten zur Verbesserung der psychometrischen Eigenschaften durch stärkere Annäherung an beobachtetes Verhalten sind dagegen durch die Natur des menschlichen Urteilsprozesses beschränkt. Die Rolle sog. Urteilstendenzen wie Halo oder Mildetendenz in diesem Zusammenhang wurde in der Vergangenheit vermutlich überschätzt.

Die Einführung eines formalen Beurteilungssystems ist ein organisatorisch komplexes Vorhaben, bei dem sich vermeintliche Einsparungen bei einzelnen Konstruktionsschritten, dem Einsatz von Mitarbeiterressourcen und der Partizipation aller Betroffenen langfristig eher kontraproduktiv auswirken dürften. Zudem ist die Leistungsbeurteilung in Deutschland mitbestimmungspflichtig, und es sind individuelle Arbeitnehmerrechte zu beachten. Ein erheblicher Teil potentieller Konflikte und Schwierigkeiten kann vermieden werden, wenn in der Handhabung zwischen den Ebenen der unmittelbaren Verhaltensrückmeldung, der Regel- und der Potentialbeurteilung getrennt wird. Ein umfassendes Beurteilungssystem, bei dem die aufgeführten Grundprinzipien beachtet werden, kann ein hocheffizientes personalpolitisches Instrument zur Führung und Entscheidungsunterstützung sein.

Zusammenfassung

Weiterführende Literatur

- Bernardin, H.J. & Beatty, R.W. (1984). *Performance appraisal: Assessing human behavior at work*. Boston: Kent.
- Borman, W.C. (1991). Job behavior, performance, and effectiveness. In M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, (2nd ed., Vol. 2, pp. 271-326). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Weiterführende Literatur

Weiterführende Literatur

- Murphy, K.R. & Cleveland, J.N. (1995). *Understanding performance appraisal: Social, organizational, and goal-based perspectives*. Thousand Oaks: Sage.
- Schuler, H. (1989). Leistungsbeurteilung. In E. Roth (Hrsg.), *Organisationspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie D/III/3* (S. 399-430). Göttingen: Hogrefe.
- Schuler, H. (Hrsg.). (1991). *Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung*. Göttingen: Hogrefe/Verlag für Angewandte Psychologie.

Literatur

Literatur

- Aiello, J.R. & Kolb, K.J. (1995). Electronic performance monitoring and social context: Impact on productivity and stress. *Journal of Applied Psychology*, 80, 339-353.
- Balzer, W.K. & Sulsky, L.M. (1990). Performance appraisal effectiveness. In K.R. Murphy & F. Saal (Eds.), *Psychology in organizations: Integrating science and practice*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Becker, F.G. (1994). *Grundlagen betrieblicher Leistungsbeurteilungen* (2., durchges. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bernardin, H.J. & Beatty, R.W. (1984). *Performance appraisal: Assessing human behavior at work*. Boston: Kent.
- Bernardin, H.J., Dahmus, S.A. & Redmon, G. (1993). Attitudes of first-line supervisors toward subordinate appraisals [special issue]. *Human Resource Management*, 32, 315-324.
- Blanz, F. & Ghiselli, E.E. (1972). The mixed standard scale: A new rating system. *Personnel Psychology*, 25, 185-199.
- Bommer, W.H., Johnson, J.L., Rich, G.A., Podsakoff, P.M. & MacKenzie, S.B. (1995). On the interchangeability of objective and subjective measures of employee performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 48, 587-605.
- Borg, I. & Staufenbiel, T. (1993). *Theorien und Modelle der Skalierung* (2. rev. Auflage). Bern: Huber.
- Borman, W.C. (1987). Personal constructs, performance schemata, and „folk theories“ of subordinate effectiveness: Explorations in an army officer sample. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 40, 307-322.
- Borman, W.C. (1991). Job behavior, performance, and effectiveness. In M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd. ed., Vol. 2, pp. 271-326). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Borman, W.C. & Motowidlo, S.J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. In N. Schmitt & W.C. Borman (Eds.), *Personnel selection in organizations* (pp. 71-98). San Francisco: Jossey-Bass.
- Borman, W.C. & Motowidlo, S.J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human Performance*, 10, 99-110.
- Brandstätter, H. (1969). *Soziale Urteilsbildung in Organisationen*. Unveröff. Habil., Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Brandstätter, H. (1970). Die Beurteilung von Mitarbeitern. In A. Mayer & B. Herwig (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie, Bd.9: Betriebspsychologie* (S. 668-734). Göttingen: Hogrefe.
- Brandstätter, H. & Schuler, H. (1974). *Overcoming halo and leniency: A new method of merit rating*. Vortrag zum 18th International Congress of Applied Psychology, Montreal.
- Brief, A.P. & Motowidlo, S.J. (1986). Prosocial organizational behaviors. *Academy of Management Review*, 11, 710-725.
- Campbell, J.P. (1990a). An overview of the army selection and classification project (Project A) [special issue]. *Personnel Psychology*, 43, 231-239.
- Campbell, J.P. (1990b). Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. In M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd. ed., Vol. 1, pp. 687-732). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

- Campbell, J.P., McCloy, R.A., Oppler, S.H. & Sager, C.E. (1993). A theory of performance. In N. Schmitt & W.C. Borman (Eds.), *Personnel selection in organizations* (pp. 35-70). San Francisco: Jossey-Bass.
- Campbell, J.P., McHenry, J.J. & Wise, L.L. (1990). Modeling job performance in a population of jobs [special issue]. *Personnel Psychology*, 43, 313-333.
- Cleveland, J.N., Murphy, K.R. & Williams, R.E. (1989). Multiple uses of performance appraisal: Prevalence and correlates. *Journal of Applied Psychology*, 74, 130-135.
- Conway, J.M. (1996). Additional construct validity evidence for the task/contextual performance distinction. *Human Performance*, 9, 309-329.
- Conway, J.M. & Huffcutt, A.I. (1997). Psychometric properties of multisource performance ratings: A meta-analysis of subordinate, supervisor, peer, and self-ratings. *Human Performance*, 10, 331-360.
- Crisand, E. & Stephan, P. (1994). *Personalbeurteilungssysteme: Ziele, Instrumente, Gestaltung*. Heidelberg: Sauer.
- Cronbach, L.J. (1955). Processes affecting scores on „understanding of others“ and „assumed similarity“. *Psychological Bulletin*, 52, 177-193.
- Deming, W.E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge: MIT Institute for Advanced Engineering Study.
- DeNisi, A.S., Cafferty, T. & Meglino, B. (1984). A cognitive view of performance appraisal process: A model and research propositions. *Organizational Behavior and Human Performance*, 33, 360-396.
- Dickinson, T.L. (1993). Attitudes about performance appraisal. In H. Schuler, J.L. Farr & M. Smith (Eds.), *Personnel selection and assessment: Individual and organizational perspectives* (pp. 141-161). Hillsdale: Erlbaum.
- Domsch, M.E. & Gerpott, T.J. (1992). Personalbeurteilung. In E. Gaugler und W. Weber (Hrsg.), *Handwörterbuch des Personalwesens* (2., neugest. Aufl., Sp. 1631-1641). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Donat, M. (1991). Selbstbeurteilung. In H. Schuler (Hrsg.), *Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung* (S. 135-145). Göttingen: Hogrefe/Verlag für Angewandte Psychologie.
- Drucker, P.F. (1954). *The practice of management*. New York: Harper.
- Dunnette, M.D. (1993). My hammer or your hammer? [special issue]. *Human Resource Management*, 32, 373-384.
- Feldman, J.M. (1981). Beyond attribution theory: Cognitive processes in performance appraisal. *Journal of Applied Psychology*, 66, 127-148.
- Flanagan, J.C. (1954). The critical incidents technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Gerpott, T.J. & Domsch, M.E. (1995). Personalbeurteilung von Führungskräften. In A. Kieser (Hrsg.), *Handwörterbuch der Führung* (2., neugest. Aufl., Sp. 1694-1704). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Guzzo, R.A., Jette, R.D. & Katzell, R.A. (1985). The effects of psychologically based intervention programs on worker productivity: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 38, 275-292.
- Harris, M.M. & Schaubroeck, J. (1988). A meta-analysis of self-supervisory, self-peer, and peer-supervisor ratings. *Personnel Psychology*, 41, 43-62.
- Hatrup, K., O'Connell, M.S. & Wingate, P.H. (1998). Prediction of multidimensional criteria: Distinguishing task and contextual performance. *Human Performance*, 11, 305-319.
- Hunt, J.W. (1995). Das 360-Grad-Feedback: Neue Instrumente zur Kaderbeurteilung. *gdi-impuls, o.J.* (3), 40-53.
- Hunt, S.T. (1996). Generic work behavior: An investigation into the dimensions of entry-level, hourly job performance. *Personnel Psychology*, 49, 51-83.
- Ilgen, D.R. (1993). Performance appraisal accuracy: An illusive and sometimes misguided goal. In H. Schuler, J.L. Farr & M. Smith (Eds.), *Personnel selection and assessment: Individual and organizational perspectives* (pp. 235-252). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Ilgen, D.R., Barnes-Farrell, J.L. & McKellin, D.B. (1993). Performance appraisal process research in the 1980s: What has it contributed to appraisals in use? *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54, 321-368.
- Ilgen, D.R. & Hollenbeck, J.R. (1991). The structure of work: Jobs and roles. In

Fortsetzung Literatur

Fortsetzung Literatur

- M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd. ed., Vol. 2, pp. 165-207). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Jedzig, J. (1991a). Einführung standardisierter Verfahren zur Leistungsbeurteilung von Arbeitnehmern. *Der Betrieb*, 44, 753-758.
- Jedzig, J. (1991b). Mitbestimmung des Betriebsrats bei der Durchführung von Betriebsvereinbarungen über Leistungsbeurteilung von Arbeitnehmern. *Der Betrieb*, 44, 859-864.
- Jedzig, J. (1996). Mitbestimmung bei Einführung von Verfahren zur Potentialanalyse von Arbeitnehmern. *Der Betrieb*, 49, 1337-1342.
- Jochum, E. (1991). Gleichgestelltenbeurteilung – ein Instrument der Personalführung und Teamentwicklung. In H. Schuler (Hrsg.), *Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung* (S. 107-134). Göttingen: Hogrefe/Verlag für Angewandte Psychologie.
- Kane, J.S. (1986). Performance distribution assessment. In R. Berk (Ed.), *Performance assessment: Methods and applications* (pp. 237-273). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Kavanagh, M.J. (1971). The content issue in performance appraisal: A review. *Personnel Psychology*, 24, 653-668.
- Knaft, E.B. (1948). Construction and use of weighted checklist rating scales for two industrial situations. *Journal of Applied Psychology*, 32, 63-70.
- Landy, F.J. & Farr, J.L. (1980). Performance rating. *Psychological Bulletin*, 87, 72-107.
- Latham, G.P. & Wexley, K. N. (1977). Behavioral observation scales for performance appraisal purposes. *Personnel Psychology*, 30, 255-268.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task feedback*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- London, M. & Beatty, R.W. (1993). 360-degree feedback as a competitive advantage [special issue]. *Human Resource Management*, 32, 353-372.
- Longenecker, G.O., Sims, H.P. & Gioia, D.A. (1987). Behind the mask: The politics of employee appraisal. *Academy of Management Executive*, 1, 183-193.
- Mabe, P.A. & West, S.G. (1982). Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 62, 280-296.
- Macharzina, K. (1993). *Unternehmensführung: das internationale Managementwissen*. Wiesbaden: Gabler.
- McCloy, R.A., Campbell, J.P. & Cudeck, R. (1994). A confirmatory test of a model of performance determinants. *Journal of Applied Psychology*, 79, 493-505.
- Moser, K. & Krauß, S. (1997). *A meta-analysis of self-supervisory ratings*. Manuscript in preparation.
- Motowidlo, S.J. & Van Scotter, J.R. (1994). Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance. *Journal of Applied Psychology*, 79, 475-480.
- Mount, M.K. (1984). Psychometric properties of subordinate ratings of managerial performance. *Personnel Psychology*, 37, 687-702.
- Murphy, K.R. & Balzer, W.K. (1989). Rater errors and rating accuracy. *Journal of Applied Psychology*, 74, 619-624.
- Murphy, K.R. & Cleveland, J.N. (1995). *Understanding performance appraisal: Social, organizational, and goal-based perspectives*. Thousand Oaks: Sage.
- Neuberger, O. (1980). Rituelle (Selbst-)Täuschung: Kritik der irrationalen Praxis der Personalbeurteilung. *Die Betriebswirtschaft*, 40, 27-43.
- Nußbaum, A. (1987). Das Modell der Generalisierbarkeitstheorie. In K.J. Klauer (Hrsg.), *Kriteriumsorientierte Tests*. Göttingen: Hogrefe.
- Organ, D.W. (1988). *Organizational Citizenship Behavior: The good soldier syndrome*. Lexington: Lexington Books.
- Schmidt, F.L. & Hunter, J.E. (1992). Development of a causal model of processes determining job performance. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 89-92.
- Schmidt, F.L. & Kaplan, L.B. (1971). Composite vs. multiple criteria: A review and resolution of the controversy. *Personnel Psychology*, 24, 419-434.
- Schuler, H. (1989). Leistungsbeurteilung. In E. Roth (Hrsg.), *Organisationspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie D/III/3* (S. 399-430). Göttingen: Hogrefe.

- Schuler, H. (1991). Leistungsbeurteilung – Funktionen, Formen und Wirkungen. In H. Schuler (Hrsg.), *Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung* (S. 11-40). Göttingen: Hogrefe/Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schuler, H., Funke, U., Moser, K. & Donat, M. (1995). *Personalauswahl in F&E. Eignung und Leistung von Wissenschaftlern und Ingenieuren*. Göttingen: Hogrefe.
- Sisson, E.D. (1948). Forced choice: The new army rating. *Personnel Psychology*, 1, 365-381.
- Smith, P.C. & Kendall, L.M. (1963). Retranslation of expectations: An approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales. *Journal of Applied Psychology*, 47, 149-155.
- Steel, R.P. & Mento, A.J. (1986). Impact of situational constraints on subjective and objective criteria of managerial job performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 37, 254-265.
- Thorndike, R.L. (1949). *Personnel Selection: Test and measurement technique*. New York: Wiley.
- Varma, A., DeNisi, A.S. & Peters, L.H. (1996). Interpersonal affect and performance appraisal: A field study. *Personnel Psychology*, 49, 341-360.
- Viswesvaran, C. (1993). *Modeling job performance: Is there a general factor?* Unpublished doctoral dissertation, University of Iowa, Iowa City.
- Viswesvaran, C., Ones, D.S. & Schmidt, F.L. (1996). Comparative analysis of the reliability of job performance ratings. *Journal of Applied Psychology*, 81, 557-574.
- Watzka, K. (1995). Controlling der Handhabung von Leistungsbeurteilungen – Ein Beispiel aus dem Werk Gaggenau der Mercedes-Benz AG. In T.J. Gerpott & S.H. Siemers (Hrsg.), *Controlling von Personalprogrammen* (S. 175-209). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Woehr, D.J. & Huffcutt, A.I. (1994). Rater training of performance appraisal: A quantitative review. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67, 189-205.

Fortsetzung Literatur

16 Mitarbeitergespräche

von Regina Fiege, Peter M. Muck und Heinz Schuler

Inhaltsübersicht

1 Grundlagen des Mitarbeitergesprächs	434
1.1 Kommunikation in Organisationen	434
1.2 Die Kommunikation zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter	435
1.2.1 Anwendung eines integrativen Modells zwischenmenschlicher Kommunikation auf Vorgesetzten-Mitarbeiter-Interaktionen	435
1.2.2 Ansatzpunkte für eine gelingende Kommunikation zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern	441
2 Das Mitarbeitergespräch als Führungsinstrument	445
2.1 Begriffsbestimmung	445
2.2 Gesprächsformen und Gesprächsstile	446
2.3 Funktionen von Mitarbeitergesprächen	449
2.3.1 Austausch von Sachinformation	449
2.3.2 Beziehungsklärung und -entwicklung	450
2.3.3 Feedback und Zielsetzung	451
2.3.4 Leistungs- bzw. Potentialbeurteilung	457
2.3.5 Förderung	460
3 Praxis des Führens von Mitarbeitergesprächen	460
3.1 Allgemeine Durchführungsprinzipien	460
3.2 Anlaßbezogene Gesprächsführung	463
3.2.1 Einstellungsgespräch	464
3.2.2 Begrüßungs- und Orientierungsgespräch	464
3.2.3 Sachgespräch	465
3.2.4 Beurteilungsgespräch	465
3.2.5 Konfliktlösungsgespräch	467
3.2.6 Kritik- bzw. Problemlösungsgespräch	468
3.2.7 Kündigungsgespräch	468
3.2.8 Austrittsgespräch	469
3.3 Fallbeispiel	469
Zusammenfassung	476
Weiterführende Literatur	477
Weiterführende Literatur zur praktischen Durchführung von Mitarbeitergesprächen	477
Literatur	477

1 Grundlagen des Mitarbeitergesprächs

1.1 Kommunikation in Organisationen

Kommunikation ist Voraussetzung fast aller Prozesse in Organisationen.

Kommunikationsprozeß: Senden und Entschlüsseln von sprachlich oder nicht-sprachlich verschlüsselten Nachrichten zwischen Sendern und Empfängern.

Soziale Interaktion: Wechselseitige Beeinflussung von Individuen und deren Auswirkungen.

Kommunikation in Organisationen formt Prozesse und wird ihrerseits durch Strukturvariablen beeinflusst.

Euske und Roberts (1987) bringen die zentrale Funktion der *Kommunikation* in Organisationen für deren Funktionieren durch eine anschauliche Analogie zum Ausdruck: Sie bezeichnen die Kommunikation als „sozialen Klebstoff“, der die Mitglieder, Einheiten bzw. Abteilungen und die Organisation als Ganzes zusammenhält. Kommunikation liegt fast allen organisationalen Prozessen zugrunde, so daß ohne Kommunikation „organizing“ überhaupt nicht stattfinden könnte (Euske & Roberts, a.a.O., S. 42).

Begriffsbestimmung

Einen ersten Hinweis zur Begriffsbestimmung der Kommunikation gibt uns die Definition im Psychologischen Wörterbuch (Dorsch, 1996, S. 343). Hier wird „Kommunikation (lat. Communicatio Verbindung, Mitteilung)“ als „die wichtigste Form sozialer Interaktion“ bezeichnet. Kommunikation wird dabei als ein Prozeß verstanden, innerhalb dessen ein Kommunikator (Sender) eine Botschaft, welche in sprachlichen oder nicht-sprachlichen Zeichen verschlüsselt wird, über spezifische Kommunikationskanäle an einen Kommunikanten (Empfänger) sendet, der diese Botschaft entschlüsselt.

Soziale Interaktion stellt einen Prozeß dar, der mit Kommunikation offenbar eng zusammenhängt. Er wird definiert als die wechselseitige Beeinflussung von Individuen (auch innerhalb von und zwischen Gruppen) sowie die dadurch entstehenden Auswirkungen, wie Meinungs-, Einstellungs- oder Verhaltensänderungen bei den beteiligten Personen oder Gruppen (Dorsch, 1996). Als wesentliches Unterscheidungsmerkmal zwischen beiden Prozessen kann die gegebene vs. nicht gegebene Wechselseitigkeit betrachtet werden: Interaktion ist ein Prozeß, der Gegenseitigkeit voraussetzt, während Kommunikation auch in nur einer Richtung stattfinden kann. Dies bedeutet, daß in jeder sozialen Interaktion auch kommuniziert wird. Oder, wie Watzlawick, Beavin & Jackson (1990) formulieren: Man kann nicht nicht kommunizieren. Jede sprachliche oder nichtsprachliche Verhaltensäußerung, die im Rahmen sozialer Interaktion stattfindet, stellt eine Botschaft an den Interaktionspartner dar. Kommunikation ist in diesem Sinne mehr als die wichtigste Form sozialer Interaktion: Sie ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung sozialer Interaktion.

Kommunikation als abhängige und unabhängige Prozeßvariable

Interaktionen finden in jedem sozialen Kontext, also auch in beruflichen Zusammenhängen statt. Hier stellt sich die Kommunikation als eine wesentliche beeinflussende – aber auch beeinflussbare – Größe dar. Unterscheidet man Strukturvariablen (das Regelsystem) und Prozeßvariablen (Aktivitäten, Zielverfolgung) in Organisationen, so nimmt Kommunikation – als eine der Prozeßvariablen in Organisationen – sowohl die Funktion einer unabhängigen als auch einer abhängigen Variable ein.

Als unabhängige Variable trägt sie zur Entwicklung und Inkraftsetzung von Strukturen bei und formt spezifische Prozesse innerhalb der Organisation. Dies gilt sowohl auf einer Makroebene (hier: der Organisation als Ganzes) als auch auf einer Mesoebene (Gruppenebene) und der Mikroebene, der dyadischen Kommunikation zwischen zwei Personen. So prägt sie den Verlauf der Zusammenarbeit zwischen einzelnen Abteilungen und bestimmt die Beziehungen zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern, Mitarbeitern und Kunden und in anderen Dyaden mit. Als abhängige Variable wird Kommunikation auf den verschiedenen Ebenen von makro-, meso- und mikrostrukturellen Merkmalen geprägt.

Im Rahmen des Mitarbeitergesprächs ist die *Mikroebene*, die Ebene der Kommunikation zwischen Individuen, von besonderer Bedeutung. Hier sind spezifische Merkmale auf Seiten der beteiligten Individuen sowie das Verhältnis der Beschäftigten zueinander (Mintzberg, 1992) ausschlaggebend. Derartige Merkmale sind z. B. Autonomie, Rollenverständnis oder Karriereorientierung von Organisationsmitgliedern: Luthans et al. (1988) stellten beispielsweise fest, daß „Erfolgsmanager“, die sich durch überdurchschnittlichen Karriereerfolg auszeichneten, in ihrer Kommunikation mehr Wert auf Beziehungspflege legten als „Leistungsmanager“, die überdurchschnittliche Leistungsergebnisse aufwiesen und rein aufgabenbezogene „Routinekommunikation“ bevorzugten.

1.2 Die Kommunikation zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter

Die Beziehung zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern wird für das Funktionieren der Organisationsprozesse und die Zielerreichung der Organisation wie ihrer Mitglieder als entscheidend betrachtet (Goldhaber, Yates, Porter & Lesniak, 1978). Ein effektiver kommunikativer Austausch zwischen Mitarbeitern und Vorgesetzten nimmt eine wichtige Funktion bei der Ausübung sowohl der Vorgesetzten- als auch der Mitarbeiterrolle und -aufgaben ein. Insofern erscheint es erstrebenswert, den Fallstricken zwischenmenschlicher Kommunikation auf den Grund zu gehen und ein allgemeinspsychologisches Kommunikationsmodell auf die spezifische Situation zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern zu übertragen. Hieraus können dann auch Hinweise gewonnen werden, auf was bei dieser Kommunikation in „Führungssituationen“ geachtet werden sollte, wenn sie den Ableitungen aus dem kommunikationspsychologischen Modell entsprechen will.

1.2.1 Anwendung eines integrativen Modells zwischenmenschlicher Kommunikation auf Vorgesetzten-Mitarbeiter-Interaktionen

Schulz von Thun (1993), Neuberger (1992) und Lay (1991a) unterscheiden vier kommunikative Ebenen einer Nachricht: den Sachinhalt, den Aspekt der Selbstoffenbarung/Selbstkundgabe, den Beziehungsaspekt und den Appell (Abbildung 1). Der Sachaspekt einer Nachricht besteht aus einer Tatsachendarstellung dessen, worüber man informieren will. In jeder Nachricht sind aber auch Informationen über die Person des Senders enthalten. Darunter zu fassen sind sowohl die gewollte Selbstdarstellung als auch die unfreiwillige Selbstenthüllung. Diese „Ich-Botschaften“ werden im Beziehungsaspekt durch die „Du-“ und „Wir-Botschaften“ ergänzt. Einerseits wird implizit ausgedrückt, was der Sender vom Empfänger hält, andererseits, wie der Sender die Beziehung zum Empfänger definiert. Nachrichten haben aber auch einen Zweck bzw. üben Einfluß aus. Dies ist die Appellseite einer Nachricht, die bei versteckten Appellen zur Manipulationsseite wird.

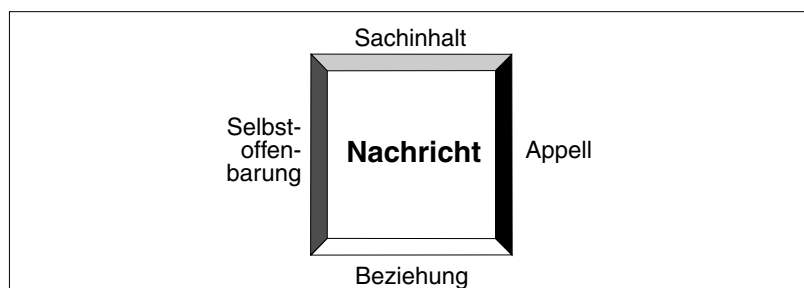


Abbildung 1:
Die vier Seiten einer Nachricht nach Schulz von Thun (1993)

Differentielle Merkmale beeinflussen Kommunikation auf der Mikroebene.

Effektive Kommunikation ist wesentlich für die Ausübung der Vorgesetzten- und Mitarbeiterrolle und -aufgaben.

Ein integratives Modell zwischenmenschlicher Kommunikation unterscheidet vier kommunikative Ebenen (Sachinhalt, Selbstoffenbarung, Beziehung, Appell) und kann zur Analyse kommunikativer Probleme auf Vorgesetzten-Mitarbeiter-Interaktionen übertragen werden.

Durch Wahrnehmung, Interpretation und Emotionalisierung wird die gesendete Nachricht zu einer Konstruktion des Empfängers.

Die Darstellung der senderbedingten Kommunikationsprobleme läßt sich anhand der vier kommunikativen Ebenen strukturieren.

Mißbrauch von Information als „Herrschaftswissen“

Mangelnde Sachlichkeit und mangelnde Verständlichkeit beeinträchtigen die Kommunikation auf der Sachebene.

Der Empfänger kann bei einer ankommenden Nachricht dann prinzipiell auswählen, auf welche Seite der Nachricht er reagieren will. Hinzu kommt, daß der Empfänger noch nicht einmal die unverfälschte Nachricht aufnimmt. Aufgrund der vielfältigen Einflüsse der Wahrnehmung, der Einstellungen, Erfahrungen und Befürchtungen wird die Nachricht zu einer Konstruktion des Empfängers; dies kann zu (sich nicht aufklärenden) verdeckten Mißverständnissen führen. Die innere Reaktion des Empfängers besteht aus einem Prozeß der Interpretation und Emotionalisierung des Wahrgenommenen. Darauf baut sich seine äußere Reaktion (Feedback) auf, die wiederum aus den vier kommunikativen Ebenen besteht (Abbildung 2). Gefärbt ist der gesamte Prozeß der Kommunikation durch den unternehmensinternen Kontext (z. B. durch die Unternehmenskultur). Durch diese Territorialität der Kommunikation wird die Basis für den Austausch von Informationen erst festgelegt (Wahren, 1987).

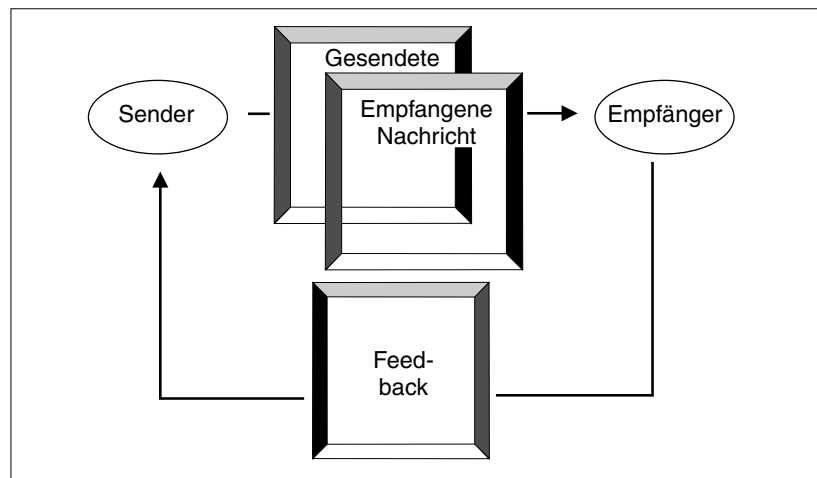


Abbildung 2:

Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation nach Schulz von Thun (1993)

Im folgenden werden zunächst die senderbedingten Kommunikationsprobleme auf den vier kommunikativen Ebenen dargestellt. Daran schließt sich die Betrachtung der empfängerbedingten Probleme an, die den Empfang und das Feedback (hier: die direkte Rückmeldung auf eine empfangene Nachricht) von Nachrichten betreffen.

Die *Sachebene* einer Nachricht wird in Unternehmen im Vergleich zu den anderen Ebenen überbetont (Wahren, 1987). Üblich ist die einseitige Übermittlung von Sachinformationen von Vorgesetzten an Mitarbeiter, denn dialogartige Kommunikation wird eher als notwendig angesehen, wenn komplexe Probleme zu bearbeiten sind und das Wissen der Mitarbeiter benötigt wird. Gleichzeitig kann Information als Herrschaftswissen benutzt werden und entscheidet auf diese Weise über die soziale Position eines Menschen. Hierdurch ergeben sich Strategien unbedingter Informationssammlung und lediglich bedingter Informationsweitergabe zur Sicherung der Position durch Informationsprivilegien.

Bei der Informationsübermittlung selbst ergeben sich zwei Hauptkategorien von Kommunikationsproblemen: mangelnde Sachlichkeit und mangelnde Verständlichkeit. Sachlichkeit ist dann erreicht, wenn die Verständigung auf der Sachebene weiterkommt, ohne daß die Begleitbotschaften auf den anderen drei Ebenen der Nachricht störend die Überhand gewinnen. Oft genug – zum Schutz des eigenen Selbstwertgefühls – fühlen sich aber Vorgesetzte und Mitarbeiter zu Verhaltensweisen herausgefordert, die die eigene Person rechtfertigen; anstatt Informationen über die Sache auszutauschen, werden vorrangig Informationen zur Position übermittelt. Um die eigene Position abzusichern, wird beispielsweise von Vorgesetzten Macht demonstriert, so daß Sachkontroversen zu persönlichen Entwertungen führen können.

Mangelnde Verständlichkeit von Informationen wird bestimmt durch ihre Darbietung und Aufbereitung. Vier Kriterien bestimmen nach Schulz von Thun (1993) die Verständlichkeit: Einfachheit, Gliederung/Ordnung, Kürze/Prägnanz und zusätzliche Stimulanz. Wenn Informationen in syntaktisch oder semantisch zu komplizierter Form, zusammenhangslos, zu kurz oder zu weitschweifig, mit zu metaphorischer Sprache oder ohne zusätzliche Stimulanz übermittelt werden, kann dies zu Mißverständnissen führen, so daß beispielsweise Anweisungen falsch ausgeführt werden. Um sich Handlungsspielräume offenzuhalten, sich der Verantwortung zu entziehen oder ihre eigene Unfähigkeit zu verstecken, können sich sowohl Vorgesetzte als auch Mitarbeiter absichtlich unklar ausdrücken, d.h. das Mittel mangelnder Verständlichkeit strategisch nutzen (Neuberger, 1992).

Die *Selbstkundgabe* erfolgt häufig durch nonverbale Kommunikation, die als Hintergrund für die Interpretation sprachlicher Aussagen zu sehen ist. Nonverbale Botschaften dienen dabei auch der Manipulation des anderen, sind also nicht nur eine direkte Form der Selbstoffenbarung. Benutzt werden Imponier- und Fassadentechniken, um sich selbst darzustellen bzw. sich selbst zu verbergen.

Eine zu starke Ausprägung der Selbstdarstellung (der Imponierhaftigkeit) zeigt sich z. B. in elitär-fachlichem Sprachgebrauch, in der Verwendung von Status-Symbolen, in der ständigen Wiederholung vergangener Erfolge und in der Suche nach dem „Heimspiel-Vorteil“, also der Gesprächslenkung auf Inhalte, in denen man sich profilieren kann. Ursache solcher Verhaltensweisen bei Vorgesetzten ist die Annahme, daß die Positionslegitimation aus fachlicher Kompetenz heraus geschieht (Wiedemann, 1989). Hinzu kommt eine gewisse Selbstoffenbarungsangst, die aus der Unsicherheit resultiert, wie offen man im Gespräch miteinander umgehen kann. Gerade dieser Aspekt spielt in Vorgesetzten-Mitarbeiter-Beziehungen eine entscheidende Rolle.

Folgende Probleme ergeben sich aus dieser Fassadenhaftigkeit (Schulz von Thun, 1993): Anstelle von „Ich-Botschaften“ werden entpersönlichte „Man-“ oder „Es-Botschaften“ gesendet, wodurch sich persönliche Positionen und Meinungen kaum noch feststellen lassen; eigenes inneres Erleben wird in eine Aussage über den anderen übersetzt (Du-Botschaften), wodurch die eigene Innenwelt unkenntlich bleibt und der andere in Bedrängnis gerät; Fragen werden als Techniken zur Sicherung der Position und nicht mehr primär zur Informationsgewinnung eingesetzt; eigene Fehler werden nicht zugegeben und hinter einer Fassade aus Sachlichkeit und Professionalität versteckt. Folgen dieser Imponier- und Fassadentechniken sind der Aufbau zwischenmenschlicher Distanzen sowie die Gefahr für den sachlichen Ertrag, denn Informationen und Anregungen gehen verloren, wenn der einzelne seinen Standpunkt nicht offenlegt oder die Selbstdarstellung Zweck der Kommunikation wird.

Die dritte Ebene der Kommunikation ist die *Beziehungsebene*. Sie sagt aus, wie der Sender den Inhalt vom Empfänger verstanden haben möchte (Watzlawick et al., 1990). In diesem Sinn impliziert jede Kommunikation eine oftmals subtile, persönliche Stellungnahme zum anderen, ist damit eine Metainformation. Je konfliktärmer die Beziehung ist, desto „reiner“ kann auf der Inhaltsebene diskutiert werden. Überwiegt dagegen Mißtrauen in der Vorgesetzten-Mitarbeiter-Beziehung, kommt es leicht zu subjektiven Bedeutungsveränderungen gesendeter Nachrichten beim Empfänger. Dies ist darauf zurückzuführen, daß die Aussagen des anderen von vornherein kritisch und in selektiver Art und Weise betrachtet werden.

Zwei zentrale Techniken des Senders können die Kommunikation zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern belasten: die Herabsetzung und die Bevormundung, also Aspekte der Wertschätzung und der Lenkung (Wahren, 1987). Behandeln zum Beispiel Vorgesetzte Mitarbeiter nicht nur als funktional Unterstellte, sondern auch als minderwertige Personen, weist ihr Verhalten Geringschätzung auf. Geringschätzung äußert sich hierbei oft nicht in drastischer Weise, beispielsweise durch Beschimpfungen oder ähnliches herabsetzendes Verhalten; häufig sind es wesentlich „feiner“ abgestimmte Ver-

Imponier- und Fassadentechniken beeinträchtigen die Kommunikation auf der Ebene der Selbstkundgabe.

Herabsetzung und Bevormundung beeinträchtigen die Kommunikation auf der Beziehungsebene.

Die Vermischung von Sach- und Beziehungsebene sowie Interpunktionskonflikte führen zu nachhaltigen Kommunikationsproblemen.

Zielbezogene Beeinflussung ist ein primäres Ziel der Kommunikation in Führungssituationen.

haltensweisen, wie Ignorieren, Themenwechsel, absichtliches Mißverstehen, ironischer Tonfall oder andere nonverbale Signale, die einen mangelnden Respekt vor der Persönlichkeit des anderen erkennen lassen. Irreversibilität im Sprachverhalten, d.h. vom Mitarbeiter zu tolerierendes Vorgesetztenverhalten wird als Mitarbeiterverhalten nicht toleriert, ist ein Symptom dieser Grundhaltung. Ursachen mangelnder Wertschätzung beim Vorgesetzten können eigene Minderwertigkeitsgefühle, eigene frühere Erfahrungen mit Vorgesetzten oder eine autoritäre unternehmensinterne Führungsauffassung sein. Auch zu große Bevormundung, also Einflußnahme durch Anweisungen, Vorschriften und Verbote seitens des Vorgesetzten, löst beim Mitarbeiter inneren Widerstand aus. Ursachen der Tendenz zur Bevormundung können sein: die Überzeugung, ein autoritärer Führungsstil sei effizienter, sowie die Unfähigkeit zur Delegation, die Überschätzung der eigenen fachlichen Kompetenz, die mangelnde Bereitschaft von Mitarbeitern, sich für innerbetriebliche Fragen zu engagieren oder die Verweigerung reversiblen Verhaltens seitens der Mitarbeiter wegen eines grundsätzlichen Mißtrauens gegenüber höheren hierarchischen Ebenen.

Folgen dieser und gleichzeitig Ursachen weiterer Kommunikationsprobleme sind Gesprächsblockaden, z. B. das Ignorieren übermittelter Informationen, emotionale Reaktionen oder als Kardinalfehler die Austragung des Beziehungsproblems auf der Sachebene. Beziehungsprobleme wirken langfristig. Einerseits beeinflusst das sich verfestigende Bild vom Gesprächspartner die Wahrnehmung im Sinne einer selektiven Informationsaufnahme; andererseits kann sich das Phänomen der selbsterfüllenden Prophezeiung durch Anpassung des Selbstkonzepts des Mitarbeiters an die eventuell nur nonverbal vermittelten negativen Erwartungen des Vorgesetzten ergeben.

Während die bisher dargestellten „Techniken“ der Herabsetzung und Bevormundung z.T. auch bewußt eingesetzt werden, existieren zusätzlich oftmals verborgen bleibende Probleme (Watzlawick et al., 1990): Erstens werden inhaltliche Probleme auf der Beziehungsebene zu lösen versucht (und Probleme der Beziehung auf der inhaltlichen Ebene). Meinungsverschiedenheiten führen beispielsweise oftmals dazu, daß aufgrund des Ringens um die Beziehungsdefinition der Inhaltsaspekt immer mehr in den Hintergrund tritt. Entstehende Meinungsverschiedenheiten auf der Beziehungsebene haben allerdings eine weitaus größere pragmatische Bedeutung als auf der Inhaltsebene, da sie leicht zu Verwerfungen oder Entwertungen der Selbstdefinition des Kommunikationspartners führen. Zweitens ergeben sich sogenannte Interpunktionskonflikte. Das bedeutet, daß der für einen außenstehenden Beobachter ununterbrochene Austausch von Mitteilungen durch die Kommunikationspartner strukturiert wird. Diskrepanzen bei der Interpunktion sind die Wurzel von Problemen auf der Beziehungsebene. Das eigene Verhalten wird immer nur als Reaktion auf das Verhalten des Kommunikationspartners angesehen. Wegen der Zirkularität des Kommunikationsprozesses wird aber jede Ursache zur Wirkung und jede Wirkung zur Ursache. Die zwischenpersönliche Wirklichkeit wird jedoch widersprüchlich geordnet mit der Annahme, daß es nur *eine* (die eigene) Wirklichkeitsauffassung geben könne. Eine einmal selbst konstruierte Ordnung (Interpunktion) des Gesprächsablaufs wird durch selektive Aufmerksamkeit selbstbestätigend. Die Blindheit für die Interpunktion des anderen gepaart mit der naiven, unbewußten Überzeugung, die Wirklichkeit entspreche der eigenen Ordnung, führt fast unvermeidlich dazu, dem Kommunikationspartner böswillige Absichten zu unterstellen.

Auf der *Appellebene* wird der pragmatische Aspekt der Kommunikation sichtbar. Neben der Vermittlung von Sachinhalten ist der Aspekt der zielbezogenen Beeinflussung der Gesprächspartner eines der primären Ziele der Kommunikation in Führungssituationen (Wahren, 1987). Dies kann durch den Einsatz von Macht und/oder Überzeugungskraft geschehen. Da der Einsatz von Macht seitens des Vorgesetzten wegen der mitschwingenden Geringschätzung des Mitarbeiters als autoritäre Führung sozial unerwünscht ist, vermeiden manche Vorgesetzte offene Appelle. Auch Mitarbeiter senden aus Angst vor Zurückweisung und eigener Angreifbarkeit sowie wegen eines

unklaren Ausmaßes an Zumutbarkeit für den Vorgesetzten eher versteckte Appelle. Dies führt zu einer unklaren Kommunikation, in der der Sender notfalls die verdeckten Absichten dementieren kann. Ein Kommunikationsproblem entsteht auch dann, wenn auf den anderen kommunikativen Ebenen inkongruente Informationen übermittelt werden und auf diese Weise doppeldeutige Botschaften entstehen. In dem Fall, in dem der Vorgesetzte positive, verbale Äußerungen (z. B. „Das haben Sie hervorragend hinbekommen.“) mit inkongruenter, negativer Gestik und Mimik (z. B. Augen verdrehen, abfällig lächeln) unterlegt, entsteht eine „double-bind-Situation“ (Watzlawick et al., 1990). Da die Mitteilung paradox ist, der Mitarbeiter sich aus der Beziehung nicht zurückziehen und auch nicht nicht reagieren kann, kann er sich nicht in einer angebrachten, nichtparadoxen Weise verhalten. Er läuft Gefahr, für richtige Wahrnehmungen bestraft zu werden. Andererseits bleiben auch offene Appelle erfolglos, wenn sie ihrem Wesen nach paradox sind (Schulz von Thun, 1993). Ein solcher Fall tritt beispielsweise auf, wenn Vorgesetzte bei Mitarbeitern ein bestimmtes Verhalten erreichen wollen, aber gleichzeitig mehr Eigeninitiative fordern.

Eine wichtige Rolle spielt das Element der Kollusion. Dieses meist außerbewußte „Quid pro quo“ (Etwas-für-etwas-Handel = „Sei *dies* für mich und ich werde *jenes* für Dich sein!“) legt zulässiges Verhalten fest, so daß fortgesetzte Kommunikation einschränkend wirkt. Nur die Verletzung dieser ungeschriebenen Regeln erreicht das Bewußtsein der Kommunikationspartner. Der Versuch, das entstandene Problem innerhalb des selbsterzeugten, stillschweigenden Kontrakts zu lösen, also eine Veränderung erster Ordnung herbeizuführen, läßt die Struktur der Beziehung unverändert. Wenn nämlich der festgesetzte Rahmen nicht metakommunikativ durchbrochen wird, werden die Lösungsversuche selbst zum Problem, dem sogenannten Mehr-des-selben-Problem (Watzlawick, Weakland & Fisch, 1992). Wenn der Vorgesetzte zum Beispiel das Gefühl hat, der Mitarbeiter enthalte Informationen vor, wird er viele kritische Fragen stellen. Der Mitarbeiter fühlt hierdurch auf der Beziehungsebene ein gewisses Mißtrauen und beginnt tatsächlich (oder noch mehr) Informationen vorzuenthalten. Dies führt zu noch hartnäckigeren Fragen seitens des Vorgesetzten und weiterem Informationsvorenthalt, also zu einem ‘Spiel ohne Ende’, da die Lösung auf der falschen Abstraktionsstufe angestrebt wird (kein Wandel zweiter Ordnung). Gerade in länger andauernden Beziehungen wie bei Vorgesetzten und Mitarbeitern zeigen sich solche Pathologien menschlicher Kommunikation. Schließlich stören Techniken der Manipulation, wie von Neuberger (1992) ausführlich beschrieben, bei jeder Art von Appell die Beziehung langfristig und führen zu einem nicht erwünschten Klima des Mißtrauens.

Im folgenden werden *empfangsbedingte Kommunikationsprobleme* dargestellt, wodurch gezeigt werden soll, daß die Verantwortung für gelingende Kommunikation nicht nur beim Sender zu suchen ist. Zunächst einmal hat der Empfänger einer Nachricht die unbedingte Auswahl, auf welche Seite der wahrgenommenen Nachricht er reagiert (Schulz von Thun, 1989, 1993). Besonders gravierend wird dieses Problem bei einer permanent einseitigen Auswahl, so daß Vorgesetzte zum Beispiel geäußerte Kritik des Mitarbeiters an inhaltlichen Vorschlägen grundsätzlich als persönliche Kritik auffassen. Jede Nachricht wird wegen sozialer Überempfindlichkeit hauptsächlich auf die Beziehungsebene hin untersucht. Gerade auf dieser Ebene sind Menschen besonders empfindlich. Auch wenn der Sender gar nicht beabsichtigt, eine negative Beziehungsbotschaft zu kommunizieren, kann eine solche vom Empfänger „herausgelesen“ werden. Genauso problematisch wie das einseitige Betrachten der Beziehungsebene sind das alleinige Eingehen auf Sachfragen, wenn das Problem eher auf der zwischenmenschlichen Ebene zu suchen ist, und das konstante Untersuchen einer Nachricht auf Appellhaftigkeit. Letzteres kann zu Unterstellungen seitens des Vorgesetzten führen, daß er die Absichten des Mitarbeiters genau kenne – oder umgekehrt –, was zu fruchtlosen Diskussionen über die wahre Absicht führen kann.

Allerdings können sich auch bei vierseitigem Empfang einer Nachricht Probleme ergeben. Hierunter fallen Probleme der durch Wahrnehmung se-

Die Vermeidung offener und der Gebrauch doppeldeutiger Appelle beeinträchtigen die Kommunikation auf der Appellebene.

Ungeschriebene Regeln schränken in länger andauernden Beziehungen die Kommunikationsmöglichkeiten ein.

Die Darstellung empfangsbedingter Kommunikationsprobleme verdeutlicht, daß die Verantwortung für gelingende Kommunikation nicht nur beim Sender zu suchen ist.

Nicht nur einseitige Empfangsgewohnheiten stören den Kommunikationsprozeß.

Die mangelnde Bereitschaft oder Fähigkeit, dem Gesprächspartner zuzuhören, wird durch die asymmetrische Kommunikation in Führungssituationen befördert.

Feedback-Probleme entstehen, wenn der Empfänger im Kommunikationsprozeß wieder zum Sender wird.

Auch das Feedback – die direkte Rückmeldung an den Gesprächspartner – unterliegt der Störanfälligkeit auf allen kommunikativen Ebenen.

lektiver und projektiver Art verzerrten Informationsaufnahme sowie der Uminterpretation des Gehörten durch Einstellungen, Erwartungen, Vorurteile und Stimmungen. Zu diesem Thema gehört aber auch das Nichteinverständnis mit einer (zumindest auf diese Weise wahrgenommenen) Seite der empfangenen Nachricht. Gemeint sind beispielsweise die Zurückweisung eines symmetrischen Beziehungsangebots durch den Vorgesetzten oder die Abwehr von Appellen seitens des Mitarbeiters aufgrund einer gestörten Beziehung. Dabei richtet sich die Abwehr nicht primär auf den Inhalt des Appells, sondern als Beziehungs-Widerstand gegen die Appellhaftigkeit der Nachricht überhaupt (Lay, 1991a).

Die mangelnde Bereitschaft oder Fähigkeit, dem Gesprächspartner zuzuhören, kann einen Kommunikationsprozeß ebenfalls erheblich stören (Wiedemann, 1989). Durch die asymmetrische Kommunikation in Führungssituationen wird dieses Phänomen verstärkt. Der mit Positionsmacht und Einfluß ausgestattete Vorgesetzte hört den Mitarbeitern nicht zu, da er möglicherweise versucht, seine Position zu festigen und die Kontrolle zu behalten, indem er sein Fachwissen mitteilt und Anweisungen gibt. Diese Monologisierung führt auch bei den Mitarbeitern dazu, nicht mehr konzentriert zuzuhören, da sie letztlich im Sinne einseitiger Auslegung einer Nachricht nur noch auf die Selbstdarstellung des Vorgesetzten achten. Weitere Gründe für beidseitig mangelnde Bereitschaft und Fähigkeit, zuzuhören, sind die Unstrukturiertheit der Gedanken des Senders, Aversionen gegen vom Sender benutzte, konnotativ besetzte Worte sowie die Annahme, man wisse schon nach wenigen Bemerkungen, worauf der andere hinauswolle. Letzteres führt dazu, daß der Empfänger einer Nachricht die tatsächliche Botschaft des anderen nicht mitbekommt, da er sich im Kopf schon die eigene Antwort zurechtlegt und somit mit „innerem Sprechen“, nicht aber mit der Wahrnehmung der Aussagen des Kommunikationspartners beschäftigt ist.

Der Empfänger einer Nachricht wird im Prozeß der Rückmeldung gleichsam zum Sender (*Feedback-Probleme*). Oftmals werden Sinneswahrnehmungen, Interpretationen und Gefühle vom Empfänger nicht auseinandergehalten. Diese innere Unklarheit kann zu einem unangemessenen Feedback führen. Beispielsweise kann der wahrgenommene Eindruck nonverbal ausgedrückter Verstimmung eines Mitarbeiters vom Vorgesetzten gleich monokausal als Antipathie gegenüber den eigenen Vorschlägen gedeutet werden. Dies kann wiederum zu einer starken emotionalen Reizung führen, so daß der Mitarbeiter sich unerwartet einer überraschenden Aggressivität ausgesetzt sieht. Die vorschnelle Bewertung übersieht, daß Eindruck nicht gleich Ausdruck sein muß, daß also die Wirkung auf den Empfänger nicht der Intention des Senders entsprechen muß (Neuberger, 1992). Dabei ist es sogar möglich, daß den Vermutungen über die Ziele des Kommunikationspartners gar keine aktuelle Wahrnehmung zugrunde liegt.

Weitere Probleme beim Feedback ergeben sich daraus, daß das Feedback wie jede Nachricht seinerseits vier Seiten hat. Der Empfänger (Feedback-Geber) weist auf Sachverhalte hin, gibt Einstellungen von sich selbst kund, drückt aus, wie er zum Sender steht, und fordert auf, Stellung zu nehmen. Fehler, die insbesondere vom Vorgesetzten beim Feedback gemacht werden, sind insbesondere die folgenden: das in-die-Defensive-Bringen der Mitarbeiters durch Vorwürfe in Form von „Du-Botschaften“, die globale Abrechnung anstelle von unmittelbarem Feedback, die fast ausschließliche Betonung negativer Aspekte auch zur Erhöhung des eigenen Selbstwertgefühls und eigene mangelnde Feedback-Empfangsbereitschaft. Diese Status-Barriere für Feedback wird durch Mitarbeiter unterstützt, die sich dadurch profilieren wollen, daß sie grundsätzlich die Meinung des Vorgesetzten vertreten. Das ist allerdings auch eine Frage des unternehmenskulturellen Kontexts.

1.2.2 Ansatzpunkte für eine gelingende Kommunikation zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern

Um Kommunikationsprobleme zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern möglichst gering zu halten, kann zunächst einmal an der Grundhaltung in bezug auf die Partner angesetzt werden (Wahren, 1987). Die gegenseitige Wertschätzung ist Grundvoraussetzung für einen konstruktiven, nicht unerschwellig beeinflussten Dialog. Dies erfordert ein positives Selbstkonzept, das zu einer positiveren Wahrnehmung des Kommunikationspartners führt. Die Taxierung der empfangenen Kommunikationssignale auf ihre wertende Tendenz wird weniger kritisch ausfallen und so zu einem vertrauensvolleren Gesprächsklima beitragen, denn nur Vertrauen schafft Vertrauen und verbessert die Kommunikation. Offener Austausch von Informationen und die Fähigkeit zu sachlicher Kritik und ihrer Akzeptanz werden gefördert. Reversibilität im Sprachverhalten wird vom Vorgesetzten akzeptiert und ist als Symptom gegenseitiger Wertschätzung anzusehen. Vorgesetzte müssen deshalb fähig sein, aus ihrer scheinbar Irreversibilität voraussetzenden Rolle herauszutreten, um Vertrauen auf der *Beziehungsebene* zu schaffen.

Eine solche Art der Kommunikation ist nicht notwendigerweise mit einem partizipativen Führungsstil gleichzusetzen. Sie ist selbst mit direktiven Führungsstilen verträglich, solange die Achtung vor dem Mitarbeiter gewahrt bleibt. Allerdings ist sie wegen der Reversibilität der Interaktionsmuster symmetrisch. Im Sinne des Postulats „Störungen haben Vorrang“ der themenzentrierten Interaktion (Cohn, 1975) heißt dies, daß Einwände und negative Emotionen nicht übergangen werden dürfen, um die Wirklichkeit des Mitarbeiters anzuerkennen. Der Vorgesetzte muß dabei in kongruenter Weise senden, d.h. inneres Erleben und nach außen gerichtete Kommunikation müssen in Übereinstimmung gebracht werden. Hierdurch ist die Nachricht für den Mitarbeiter klarer zu verstehen und führt wegen der enthaltenen Wertschätzung zu zunehmender Kongruenz auch von seiner Seite (positive Rückkopplung). Neben diesen grundsätzlichen Voraussetzungen kommunikativer Kompetenz sind für den Sender einer Nachricht aber noch spezifischere Fähigkeiten zu erlernen:

Um auf der *Sachebene* zur Verständlichkeit beizutragen, sollten Informationen einfach, in empfängerorientierten Formulierungen, und strukturiert in wohl dosierter Form ohne inhaltliche und äußere Entbehrlichkeiten mit Redundanz der wichtigsten Aspekte, durch Visualisierungen oder Analogien veranschaulicht, übermittelt werden (Neuberger, 1992; Lay, 1991a). Gesprächsziele sollten vorher offengelegt werden, um dem Empfänger die Möglichkeit zur Einordnung der Informationen zu geben. Klarheit im Gespräch ergibt sich auch durch Anwendung der „Blackout-Taktik“, d.h. durch explizites Erwähnen, was *nicht* gemeint ist (Clampitt, 1991). Die Interpretationsmöglichkeiten des Empfängers werden somit in die beabsichtigte Richtung gelenkt.

Auf der *Ebene der Selbstkundgabe* ist die Fähigkeit zu selektiver Authentizität von großer Bedeutung (Cohn, 1975; Schulz von Thun, 1992). Gesprächsstörende (manipulative) Fassaden- und Imponierhaftigkeit können auf diese Weise reduziert werden. Nicht alles, was Vorgesetzte fühlen und meinen (insbesondere über die Person des Mitarbeiters), muß dem Mitarbeiter im Sinne einer schonungslosen Unverblümtheit mitgeteilt werden, aber alles, was mitgeteilt wird, sollte der eigenen Auffassung wirklich entsprechen. Mitteilungen sollten die Form von „Ich-Botschaften“ besitzen, um die Verantwortung für das Gesagte zu übernehmen. Dieses Sprechen im eigenen Namen bedeutet, daß man sich der Auseinandersetzung stellt und die Wichtigkeit der jeweiligen Bedürfnisse im Gespräch erörtert werden kann.

Auf der *Appellebene* sollten, durch das offene Klima unterstützt, paradoxe, versteckte und unklare Appelle vermieden werden (Lay, 1991a; Schulz von Thun, 1993). Durch eine Beziehung gegenseitiger Wertschätzung besteht die Möglichkeit, offene Appelle beiderseitig auszusprechen. Dies setzt die Klärung der eigenen Vorstellungen voraus. Wichtig ist der Informationscharakter dieser Appelle, um die eigenen Beweggründe darzustellen. Ein partnerschaft-

Senderorientierte Ansatzpunkte für eine gelingende Kommunikation zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern beziehen sich auf die vier kommunikativen Ebenen.

Gegenseitige Wertschätzung ist Grundlage für eine gelingende Kommunikation auf der Beziehungsebene.

Auf der Sachebene kann Verständlichkeit durch einfache, prägnante, strukturierte und empfängerorientierte Formulierungen hergestellt werden.

Selektive Authentizität und Ich-Botschaften tragen auf der Ebene der Selbstkundgabe zu gelingender Kommunikation bei.

Auf der Appellebene sollten paradoxe versteckte, unklare Appelle vermieden werden.

Empfangsorientierte Ansatzpunkte für eine gelingende Kommunikation zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern beziehen sich auf die Fähigkeiten, aktiv zuzuhören und konstruktives Feedback zu geben.

Empathie, vierseitige Betrachtung und gezieltes Rückfragen sind Bestandteile des aktiven Zuhörens.

Konstruktives Feedback teilt dem Kommunikationspartner mit, wie seine Nachricht angekommen ist.

licher Appell enthält dabei von vornherein das Element des Beraten-Sein-Wollens und der Diskussion über seine Angemessenheit.

Vorgesetzte dürfen sich aber nicht nur auf das Senden beschränken; der Standpunkt des Mitarbeiters muß ebenso als mögliche Deutung der Wirklichkeit und somit als Perspektivenerweiterung akzeptiert und gefördert werden. Vordergründig effiziente Schnelligkeit durch nicht geführte Gespräche wird auf der Sachebene konterkariert durch die resultierende mangelhafte Informationsweitergabe, unklar formulierte Ziele und deshalb möglicherweise unzureichende Aufgabenerfüllung. Auf der Beziehungsebene führt ein solches Verhalten zu verdeckten Konflikten, die die weitere Zusammenarbeit negativ beeinflussen können.

Im folgenden werden nach den bisher beschriebenen senderorientierten Möglichkeiten zur Verbesserung der Kommunikation zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern *empfangsorientierte Ansatzpunkte* besprochen: Zuhören ist nicht nur passives Schweigen, sondern ein aktiver Prozeß der Filterung und auch der Signalübertragung (Neuberger, 1992). Letzteres geschieht insbesondere über die nonverbale Unterlegung des Zuhörens, d.h. durch Blickkontakt, Körperhaltung und Mimik. So werden bewußt oder unbewußt Interesse oder Desinteresse, Zustimmung oder Ablehnung signalisiert. Ziel für den Vorgesetzten muß es sein, dem Mitarbeiter durch eigenes Verhalten Interesse zu zeigen. Das Vermeiden eigenen Sprechens ist eine bewußte Willenshaltung und erfordert Geduld, nicht aus der Rolle des Empfängers in die des Senders zu springen.

Grundvoraussetzung hierfür ist die Fähigkeit zur Alterozentrik, d.h. die Betrachtung der Beiträge des Gegenüber nicht nur als Vorspann zum eigenen Reden (Lay, 1991b). Neben die Geduld, den Kommunikationspartner ausreden zu lassen, muß die Fähigkeit zur Empathie treten. „Empathic listening gets inside another person's frame of reference“ (Covey, 1990, p. 240). Anstatt der Betrachtung eigener Gedanken, Gefühle und Motive muß also der Versuch unternommen werden, die Wirklichkeit aus den Augen des Gesprächspartners zu sehen, d.h. es muß die Bewußtheit entstehen, daß die eigene Wirklichkeitskonstruktion nicht verabsolutiert werden kann.

„Seek first to understand, then to be understood“ (Covey, 1990, p. 237). Während des Zuhörens muß die Neigung unterdrückt werden, das Empfangene sofort wertend zu beurteilen (Rogers & Roethlisberger, 1992), damit es nicht zu einer Vermischung von Wahrnehmungen und Interpretationen kommt. Dabei sind die Sinneswahrnehmungen zusätzlich bewußt auf eigene Vorurteile zu überprüfen.

Des weiteren darf sich der Empfänger nicht nur auf *eine* kommunikative Ebene beziehen. Damit Verständigung mit größerer Wahrscheinlichkeit gelingt, sollten die empfangenen Informationen vierseitig betrachtet werden, da der potentielle Fokus nur auf eine Seite der Nachricht vom Sender vielleicht gar nicht intendiert ist. Zur Klärung eignen sich Rückfragen, die die Begründung enthalten müssen, warum sie gestellt werden, und die Erklärung, was sie bedeuten.

Aktives Zuhören besteht aber auch aus einer kritisch-analytischen Einstellung, um stillschweigende logische Voraussetzungen und Implikationen des Gesagten zu erkennen (Lay, 1991a). Auf diese Weise können kurzschlüssige Argumentationsketten und durch finales Fragen („Wozu?“) auch verdeckte Absichten entlarvt werden. Problematisch bleibt es, zwischen tatsächlichen und eingebildeten verdeckten Absichten zu unterscheiden.

Die Fähigkeit aktiven Zuhörens allein reicht aber nicht aus, Kommunikationsprobleme zu vermeiden. Im Anschluß muß ein *Feedback* gegeben werden: Im Prozeß des aktiven Zuhörens werden vom Empfänger Aufmerksamkeitsreaktionen, kurze Verständnisrückfragen, durch nonverbale Kommunikation vermitteltes, aufforderndes Schweigen bzw. Ermunterungsreaktionen zwecks Fortsetzen des Anliegens seitens des Senders geäußert. Beim eigentlichen Feedback wird dann ausgedrückt, wie die Darstellung beim Empfänger angekommen ist. Nicht ausreichend sind reine Paraphrasierungen auch in Umformulierungen durch eigene Worte. Um klare Botschaften zu vermitteln, sollte zunächst zwar der Sachverhalt wie verstanden beschrieben wer-

den, indem die eigenen Wahrnehmungen und Beobachtungen zugrunde gelegt werden, daraufhin müssen aber die eigenen Gedanken und Gefühle nacheinander mitgeteilt werden. Dabei sollten Wahrnehmungen dokumentiert, Gedanken als Hypothesen betrachtet und Gefühle als Beeinflussung der Gedanken angesehen werden. Insbesondere vorschnelle, allgemein gehaltene „Killer-Phrasen“ (Tabelle 1) gilt es zu vermeiden, da sie jedes sachliche Gespräch sofort beenden.

Tabelle 1:

Typische Killer-Phrasen (Beispiele übernommen aus: Neuberger, 1992)

Pseudo-Argumentation	Beispiele für Killer-Phrasen
Berufung auf vergangene Lösungsversuche und Tradition	Das haben wir alles schon versucht. Das haben wir schon immer so gemacht.
Zeitaspekte	Wir sollten erst noch die Entwicklung abwarten. Wir haben jetzt keine Zeit für langes Gerede.
Thematische Verirrung	Das gehört nicht hierher. Kommen wir doch endlich zur Sache.
Mangelndes Wissen des Kommunikationspartners	Das sehen Sie völlig falsch. Davon haben Sie keine Ahnung. In Wirklichkeit ist es doch so, daß (...) Es ist doch allgemein bekannt, daß (...) Empirische Untersuchungen haben demgegenüber gezeigt (...)
Frage der Realisierbarkeit	In der Theorie ganz gut, aber in der Praxis (...) Das ist doch (juristisch, technisch etc.) gar nicht machbar. Das ist gegen die Vorschriften. Hat sich Ihr Vorschlag schon irgendwo einmal bewährt?
Frage der Zuständigkeit	Dafür sind wir gar nicht zuständig. Dafür gibt es Experten.

Durch die Trennung von Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühlen auch beim Feedback von Seiten des Vorgesetzten können Reaktionen vom Mitarbeiter klarer verstanden werden, da Interpretationen mit Wahrnehmungen belegt werden und Gefühle nicht erraten werden müssen, sondern mit Worten erklärt werden. Eventuelle Mißverständnisse werden so von vornherein vermieden. Feedback soll dabei nicht den Mitarbeiter analysieren, denn dann würden wiederum eigene Gefühle in anklagende Vorwürfe übersetzt („Sie interessiert das Projekt offensichtlich überhaupt nicht.“). „Ich-Botschaften“ würden transformiert in „Du-Botschaften“. Der Vorteil von „Ich-Botschaften“ liegt aber in ihrer geringeren Bedrohlichkeit für den Empfänger des Feedbacks, da sie eine subjektive Äußerung darstellen, über die sich die Kommunikationspartner eher verständigen können, als wenn „objektive“ Wahrheiten verkündet worden wären („Ich habe den Eindruck, daß Sie das Projekt nicht interessiert. Liege ich da richtig?“). Eine Grundhaltung positiver Wertschätzung und möglicher Reversibilität ist, wie schon bei den senderorientierten Ansatzpunkten aufgezeigt, Pflicht, um den Prozeß der Vertrauensbildung in Gang zu setzen.

Bei ungeschicktem Verhalten kann Feedback, das ja wiederum die vier kommunikativen Ebenen einer Nachricht enthält, wegen der schon angespro-

Killer-Phrasen beenden jedes sachliche Gespräch und sind deshalb zu vermeiden.

Durch die bewußte Trennung von Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühlen beim Feedback können Mißverständnisse vermieden werden.

Metakommunikation, d. h. Kommunikation über Kommunikation, ist das sicherste Mittel, Kommunikationsstörungen aufzudecken.

Metakommunikation ist nicht ohne Risiko.

Neben dem ad-hoc-orientierten Einsatz von Metakommunikation lassen sich verschiedene Formen der Institutionalisierung anführen: die Einschaltung von Metakommunikationspausen, die Prozeßberatung und schriftliche Befragungen.

Fundament gelingender Metakommunikation ist Wahrhaftigkeit, also der wirkliche Wunsch, die Kommunikationsprobleme zu lösen.

chenen Problematiken beim Senden nicht zu einer Problemlösung, sondern zu einer Vertiefung von Problemen führen. In solchen Fällen muß der Ablauf des Gesprächs selbst zum Thema gemacht werden. Mit anderen Worten: Metakommunikation ist erforderlich. Metakommunikation bedeutet Kommunikation über Kommunikation und dient insbesondere der Beziehungsklärung, löst also den Kardinalfehler menschlicher Kommunikation auf, Beziehungsprobleme auf der Sachebene lösen zu wollen (Schulz von Thun, 1993). Durch das Aussprechen einer gefühlten Störung wird durch Metakommunikation eine Auseinandersetzung ausgelöst, anstatt 'kommunikative Unbehaglichkeit' zu erleiden. Ein aktives Beginnen der Metakommunikation, d.h. der Reflexion nicht der Gesprächsinhalte, sondern des Gesprächsverlaufs, ist ohne Vorhandensein eines die Metakommunikation fördernden Klimas aufgrund der Positionsmacht des Vorgesetzten nur schwer möglich. Fehlt seine Einsicht in die Notwendigkeit solcher metakommunikativer Phasen, kann er die Versuche des Mitarbeiters zur Metakommunikation als unangemessen zurückweisen. Metakommunikation trägt nämlich eine offen geäußerte Unzufriedenheit in ein Gespräch und kann bei einseitigen Empfangsgewohnheiten leicht als negativer, entwertender Personenangriff aufgefaßt werden.

Neben dem ad-hoc-orientierten Einsatz von Metakommunikation kann der Prozeß auch institutionalisiert werden. Neuberger (1992) schlägt dazu drei Vorgehensweisen vor: erstens die Einschaltung von Metakommunikationspausen während des Gesprächs oder im Anschluß daran, in denen jeder zum vorausgegangenen Gesprächsgeschehen Stellung nimmt; zweitens eine Prozeßberatung durch einen außenstehenden Experten, der Auffälligkeiten wie die Asymmetrie der Beteiligung am Gespräch (z. B. Monologe des Vorgesetzten), sprunghafte Themenwechsel, aggressiven Umgangston oder die relative Bedeutung der vier kommunikativen Ebenen schildert, Tendenzen zur Bagatellisierung und Verteidigung des Verhaltens auffängt und konstruktive Vorschläge unterbreitet; drittens schriftliche Befragungen aufgrund der potentiellen Unmöglichkeit offener Aussprache zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern, um auf dieser Basis konkrete Probleme herauszufinden und Veränderungen einzuleiten. Generell sollten diese Maßnahmen ergänzend vorgenommen werden, so daß die schriftliche Befragung nicht das persönliche Gespräch ersetzt.

Ziel jeglicher Metakommunikation darf aber nicht die Funktionalisierung der Beziehungsebene sein, um über vordergründig aufgesetzte Freundlichkeit Mitarbeiter zu manipulieren, denn durch schwer zu kontrollierende nonverbal-inkongruente Übermittlungen kann diese Fassadentechnik langfristig erkannt werden, wodurch das eventuell bestehende Vertrauensverhältnis zerstört wird (Schulz von Thun, 1993).

Nachdem nun modelltheoretisch abgeleitete Kommunikationsprobleme dargestellt worden sind und mögliche Lösungen aufgezeigt wurden, führt die folgende Übersicht Kommunikationsprobleme und -lösungen zusammen (Tabelle 2). Im Vordergrund stand eine pragmatische Sichtweise. Da jegliche Kommunikation das Merkmal der Unbestimmtheit in sich trägt, sind die beschriebenen Lösungsansätze eher heuristisch-plausibler Natur, als daß sie zwingend zu immer gleichen Ergebnissen und Verhaltensmustern führen. Sie können für Mitarbeitergespräche aber eine wertvolle Hilfe sein, da sie die Hintergrund-Probleme der Kommunikation bewußt machen, wodurch die Fallstricke der Kommunikation möglicherweise besser umgangen werden können. Daß Kommunikationsfehler und -störungen völlig vermieden werden können, ist nicht zu erwarten; wichtig ist es aber, hierfür ausreichend sensibilisiert zu sein, um angemessen auf derartige Probleme reagieren zu können.

Tabelle 2:

Synopsis möglicher Kommunikationsprobleme mit Lösungsansätzen

Bezogen auf ...	Kommunikationsprobleme	Lösungsansätze
Sender	mangelnde Sachlichkeit	Wahl neutraler Worte
	mangelnde Verständlichkeit	Einfachheit/Strukturiertheit/Visualisierung von Informationen, Redundanz, Offenlegung von Gesprächszielen, Blackout-Taktik
	Imponier- und Fassadentechniken	selektive Authentizität, Ich-Botschaften, Metakommunikation
	Herabsetzung, Irreversibilität im Sprachverhalten, Bevormundung, Verletzung der Kollusion	Verzicht auf Einsatz der Positionsmacht, Wertschätzung, positives Selbstkonzept, Metakommunikation
	versteckte, doppeldeutige, paradoxe Appelle, Manipulationstechniken	Vermeidung versteckter, paradoxer, doppeldeutiger Appelle, Informationscharakter von Appellen, Kongruenz, finales Fragen, Metakommunikation
	Mehr-desselben-Problem	Metakommunikation
Empfänger	Informationsselektion durch Wahrnehmungsmechanismen	Wahrnehmungsüberprüfung, Nachfragen, Empathie
	permanent einseitige Auswahl einer kommunikativen Ebene	vierseitige Betrachtung von Informationen
	Nichteinverständnis mit einer kommunikativen Ebene	Feedback
	mangelnde Bereitschaft/Fähigkeit, zuzuhören	aktives Zuhören
	Double-Bind-Situation	Vermeidung paradoxer Appelle durch den Sender, Metakommunikation
	Du-Botschaften beim Feedback	Ich-Botschaften
	globale Abrechnung, Betonung negativer Aspekte beim Feedback	Vermeidung von Killer-Phrasen, Wertschätzung, Trennung von Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühlen
	mangelnde Feedback-Empfangsbereitschaft	Vertrauenskultur
Sender / Empfänger	Konfusion Inhalts-/Beziehungsebene	Metakommunikation
	Interpunktionskonflikte	Empathie/Alterozentrik

Im folgenden wird die Betrachtung der Kommunikation zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter auf den Rahmen des sog. „Mitarbeitergesprächs“ eingegrenzt.

2 Das Mitarbeitergespräch als Führungsinstrument

2.1 Begriffsbestimmung

Unter dem Begriff *Mitarbeitergespräch* verstehen wir ein institutionalisiertes Gespräch mit spezifischer Zielsetzung, das aufgrund eines formalen Anlasses fest terminiert wird, ein größeres Zeitbudget erfordert und von beiden Seiten ausreichend vorbereitet werden kann. Ausgeklammert werden hingegen formelle sowie informelle Alltagskommunikation (z.B. kurze Arbeitsanweisungen, Austausch über persönliche Belange), Gruppengespräche und

Mitarbeitergespräch: ein institutionalisiertes Gespräch mit formalem Anlaß, fester Terminierung, höherem Zeitbedarf und ausreichender Vorbereitung der Gesprächspartner.

Initiator des institutionalisierten Mitarbeitergesprächs ist in der Regel der Vorgesetzte, aber auch Mitarbeiter können ein solches Gespräch einfordern.

Gesprächsformen betreffen den Grad der Gesprächsstrukturierung: Es gibt freie, teilstrukturierte und vollstrukturierte Gesprächsvarianten.

Freies Gespräch: natürlicher, assoziativer Verlauf, Gefahr der Ablenkung vom Thema, keine Standardisierung.

Konferenzen sowie schriftliche und technische Informationsübermittlung. Bevor wir die wichtigsten Funktionen derartiger Mitarbeitergespräche erläutern, werden vorab verschiedene mögliche *Gesprächsformen* und *Gesprächsstile* betrachtet.

2.2 Gesprächsformen und Gesprächsstile

In der Regel ist die Führungskraft der Initiator eines Mitarbeitergesprächs. Ausnahmen liegen bei spezifischen Anlässen vor, wie z. B. einem Konflikt- oder Feedbackgespräch, wenn ein Mitarbeiter das Bedürfnis äußert, mit seinem Vorgesetzten und eventuell auch anderen Beteiligten ein solches Gespräch zu führen, oder auch beim Austrittsgespräch, wenn der Mitarbeiter die Kündigung selbst ausspricht. Auch in diesen Fällen führt der Statusunterschied zwischen den Beteiligten dazu, daß in der Regel dem Vorgesetzten die Gesprächsführung zukommt. Dies ist allerdings weder gleichbedeutend damit, daß der Vorgesetzte den höheren Redeanteil für sich in Anspruch nimmt, noch daß der Mitarbeiter keine Gelegenheit hat, den Verlauf des Gesprächs zu beeinflussen. Während die *Gesprächsform* in der Regel durch den Vorgesetzten festgelegt wird, können hingegen beide Beteiligten den Verlauf des Mitarbeitergesprächs durch den Einsatz verschiedener *Gesprächsstile* prägen. Verschiedene Gesprächsformen und -stile werden im folgenden dargestellt.

Gesprächsformen

Mit dem Terminus „Gesprächsformen“ ist der verschieden abgestufte Grad der Strukturierung von Gesprächen gemeint. Im allgemeinen unterscheidet man drei verschiedene Gesprächsformen, wobei die Unterscheidung sich ursprünglich auf Interviews, z. B. das klinische Interview oder das Einstellungsinterview, bezieht: Es handelt sich um das völlig *freie Gespräch*, das *teilstrukturierte* sowie das *voll strukturierte Gespräch*. Die verschiedene Abstufung der Strukturierung kann sich hierbei sowohl auf Fragen oder Gesprächsthemen als auch auf die Antworten beziehen.

Das *freie Gespräch* weist keine Strukturierung im Sinne einer Standardisierung des Ablaufs auf. Es verläuft dadurch möglicherweise assoziativer als die anderen beiden Gesprächsformen, kann aber dabei auch inhaltlich umfassender werden, da die Gesprächsinhalte nicht von vornherein festgelegt sind. Der Vorteil liegt vor allem darin, daß auch wichtige Themen oder Fragen besprochen werden können, die zu Beginn des Gesprächs noch nicht vorhersehbar waren. Ein möglicher Nachteil besteht darin, daß das Gespräch weniger zielgerichtet verläuft. So besteht die Gefahr, daß wesentliche Aspekte, die eigentlich geklärt werden sollten, nicht in das Gespräch aufgenommen werden, weil man sie vergißt oder sie nicht in den Zusammenhang passen. Insofern eignet sich das freie Gespräch in Reinform nicht für zielgerichtete Mitarbeitergespräche. Vor allem für die Führungskraft besteht hier auch die Möglichkeit, konflikthaftern Inhalten, die als unangenehm empfunden werden, aus dem Weg zu gehen (z. B. Kritik zu üben). Als ungeeignet muß diese Gesprächsform auch dann betrachtet werden, wenn Personen durch die Ergebnisse des Gesprächs miteinander verglichen werden sollen (z. B. bei Bewerbungsgesprächen), da in diesem Fall durch eine mangelnde Standardisierung die Objektivität der Datenerhebung nicht gewährleistet ist.

Die *teilstrukturierte Variante* des Gesprächs sieht eine Mischung aus standardisierten und freien Gesprächsteilen vor, so daß zwar einerseits Objektivität in den standardisierten Teilen erreicht werden kann, andererseits aber durch die freien Gesprächsteile der natürliche Ablauf des Gesprächs noch gewährleistet ist. Dies gilt insbesondere dann, wenn strukturierte und freie Teile sich im Gesprächsverlauf abwechseln, wie es zum Beispiel beim Multimodalen Interview (Schuler, 1992) der Fall ist. Eine teilstrukturierte Gesprächsform liegt auch dann vor, wenn die Führungskraft sich anhand eines

Gesprächsleitfadens vorbereitet hat und alle vorgesehenen Inhalte im Rahmen eines strukturierten Ablaufs exploriert werden. Eine solche teilstandardisierte Exploration erhält einen natürlichen Gesprächsverlauf und gewährleistet, daß die vorbereiteten Themen behandelt werden. Die Möglichkeit, als unangenehm empfundenen Inhalten aus dem Weg zu gehen, ist gleichzeitig eingeschränkt. Durch die vorgegebenen Fragen ist hier zwar eine Grundlage für Vergleiche zwischen verschiedenen befragten Personen gegeben. Im Gegensatz zum *Multimodalen Interview*, bei dem die Antworten der Bewerber auf einer verhaltensverankerten Skala eingestuft werden, bleibt hier die offene Antwortstruktur wegen mangelnder Vergleichbarkeit aber problematisch. Sieht man freie Gesprächsteile vor, in denen z. B. Fragen gestellt werden können, so bietet sich auch in dieser Gesprächsform die Möglichkeit, Unvorhergesehenes, das wichtig erscheint, zu besprechen. Teilstrukturierte Gespräche eignen sich für die Durchführung unterschiedlicher Mitarbeitergespräche sehr gut, da sie einerseits der Zielgerichtetheit Rechnung tragen und auch zu diagnostischen Zwecken einsetzbar sind, andererseits die Dynamik der Interaktionssituation nicht eingeschränkt wird.

Eine *vollstrukturierte Variante* stellt z. B. ein vollstandardisiertes Interview dar, bei dem die Fragen und evtl. sogar die Antwortmöglichkeiten in standardisierter Form vorgegeben sind. Im Extremfall könnte eine solche Form auch computergestützt ablaufen. Bei vollstrukturierten „Gesprächen“ sind zwischengeschaltete freie Gesprächsteile, wie sie z. B. bei der Diskussion um einen gemeinsam auszufüllenden Leistungsbeurteilungsbogen auftreten könnten, ausgeschlossen. Insofern ist der vollstrukturierte Dialog kaum noch als „Gespräch“, wie es im alltäglichen Sinne verstanden wird, zu bezeichnen. Vorteile liegen darin, daß bei sorgfältiger Ausarbeitung des strukturierten Interviews die wichtige Information erhoben und gleichzeitig die Datenmenge eingeschränkt und so die Auswertung erleichtert werden kann (z. B. bei Meinungsbefragungen, vgl. Kapitel 14). Nachteilig ist aber die Gefahr der mangelnden Berücksichtigung von Themen, die sich erst während des Gesprächs als wesentlich herauskristallisieren. Für Einstellungsinterviews wurde festgestellt, daß Bewerber das freie Gespräch bevorzugen (Schuler, 1995). Nicht bekannt ist, inwieweit dies auch für andere Arten von Mitarbeitergesprächen gilt. Nachdem freiere Gesprächsformen dem Bedürfnis nach Situationskontrolle entgegenkommen, wäre die Annahme allerdings plausibel, daß hochstrukturierte Interviews auch zu anderen Gesprächsanlässen weniger geschätzt werden. Grundsätzlich kann festgehalten werden, daß vollstrukturierte Varianten für die Durchführung von Mitarbeitergesprächen im oben definierten Sinne nicht geeignet sind.

Gesprächsstile

Mit der Gesprächsform hängt die Verwendung unterschiedlicher Gesprächsstile eng zusammen. Bedeutsame Gesprächsstile im Rahmen eines Mitarbeitergesprächs sind der direktive und der non-direktive Stil (Neuberger, 1980). Viele Gespräche stellen Mischformen dieser zwei Grundstile dar und müssen daher nicht als eigenständige Formen herausgehoben werden.

Das Konzept des „*non-direktiven Gesprächsstils*“ stammt aus der Psychotherapie. In diesem Kontext ist es wichtig, daß der Therapeut auf seinen Patienten eingeht und sich offen für die vom Patienten vorgebrachten Gesprächsinhalte zeigt, um sich „in seine Welt einfühlen zu können“. Entsprechend ist dieser Gesprächsstil durch ein geringes Ausmaß an Lenkung gekennzeichnet. In seiner Reinform ist im non-direktiven Stil keinerlei Richtungsvorgabe durch den Gesprächsführenden vorgesehen. Es soll alles zur Sprache kommen, was dem Gesprächspartner wichtig erscheint. Durch Techniken wie das „aktive Zuhören“ wird der Gesprächspartner ermuntert, weiterzusprechen. Dabei geht der Gesprächsleiter inhaltlich nicht über das bereits Gesagte hinaus: Wiederholungen der Gesprächsinhalte und Verbalisieren von Gefühlen allein sollen der Anregung neuer Gedanken dienen. Ein non-direktiv geführtes Gespräch kann nur in unstrukturierter Gesprächsform

Teilstrukturiertes Gespräch: erhält natürlichen Verlauf, verläuft zielgerichtet, ergibt in standardisierten Teilen Vergleichsgrundlage, gute Eignung für Mitarbeitergespräche ist gegeben.

Vollstrukturiertes „Gespräch“: Reduktion von Datenmengen, kein „Gespräch“ im eigentlichen Sinne.

Non-direktiver Gesprächsstil: in der Psychotherapie häufig eingesetzt, geringes Ausmaß an Lenkung.

Ein rein non-direktiver Gesprächsstil ist zur Durchführung von Mitarbeitergesprächen nicht geeignet.

Direktiver Gesprächsstil: hohes Ausmaß an lenkenden Verhaltensweisen, die das Gespräch strukturieren.

Beide Gesprächsstile sind im Mitarbeitergespräch phasenweise zweckmäßig.

Mitarbeitergespräche erfordern die Beherrschung des direktiven und des non-direktiven Gesprächsstils.

durchgeführt werden, da mit der zunehmenden Struktur der teil- und vollstrukturierten Variante zwangsläufig das Ausmaß der Gesprächslenkung zunimmt. Für definitionsgemäß anlaßbezogene Mitarbeitergespräche stellt sich die Verwendung der Reinform des non-direktiven Gesprächsstils als ineffizient dar. Durch die eher assoziative Form des entstehenden Gesprächs ist es wahrscheinlich, daß der Gesprächspartner von dem durch den Gesprächsanlaß vorgegebenen Gesprächsziel abweicht. Bei zielgerichteter Gesprächsführung ist es die Aufgabe des Vorgesetzten, das Gespräch zu zentrieren. Hierzu sind direkte, also lenkende Verhaltensweisen (wie z.B. Stellen weiterer Fragen in die gewünschte Richtung) unerlässlich.

Der *direktive Gesprächsstil* zeichnet sich durch einen hohen Grad an Lenkung durch die Anwendung von Lenkungsstrategien aus. Unter Lenkungsstrategien sind alle Mittel zu verstehen, die dazu führen, das Gespräch zu strukturieren und in seinem Verlauf in die Richtung des vorab festgelegten Gesprächsziels zu beeinflussen. Eine Übersicht über direkte Strategien bietet Abbildung 3. Zu wesentlichen Einflußstrategien in der sozialen Interaktion, die im Mitarbeitergespräch darüber hinaus eine Rolle spielen können, siehe Cialdini (1993) sowie Blickle (1995a); einen Überblick über verbale Beeinflussungsstrategien gibt Burgoon (1990).

Lenkungsstrategien im Mitarbeitergespräch
<ul style="list-style-type: none"> – Benennung des Gesprächsziels und der zu erwartenden Dauer zu Beginn – Zuweisung von Gesprächsanteilen – Stellen von Fragen – Aufforderung zu Erläuterungen, Stellungnahmen etc. – Zusammenfassung von Ergebnissen – Absicherung von Ergebnissen durch Erfragen der Zustimmung – Gesprächsabschluß

Abbildung 3:

Übersicht über Strategien direkter Gesprächsführung

Es wurde bereits festgestellt, daß im Rahmen anlaßbezogener und damit zielgerichteter Gespräche die Anwendung eines rein non-direktiven Stils unzulänglich erscheint. Angemessen ist die Anwendung dieses Stils aber zumindest phasenweise, wenn in Mitarbeitergesprächen tieferliegende Inhalte zur Sprache kommen sollen. Dies ist vor allem in sog. Problemlösungsgesprächen der Fall. Ist z.B. das Nachlassen der Leistung eines Mitarbeiters aufgefallen und eine tiefergehende Ursachenanalyse notwendig, um handlungsleitende Ansatzpunkte zur Problemlösung zu finden, so ist es sinnvoll, den Mitarbeiter zunächst ohne Vorgabe einer Richtung zu diesem Problem reflektieren zu lassen. Um zu einer konstruktiven Lösung des Problems zu gelangen, sind aber auch in derartigen Gesprächen direkte Gesprächsverhaltensweisen notwendig. Um es überspitzt zu formulieren: Es führt zu keinem konstruktiven Ergebnis, den Mitarbeiter zwei Stunden lang ausführlich über problematische Sachverhalte reflektieren zu lassen, um dann wieder auseinanderzugehen. Strukturierung und Lenkung sind hier die Mittel, um zu einer Lösung des Problems zu kommen, dies z. B. auch, wenn der Mitarbeiter konflikthafter, aber zentralen Themen ausweicht. Dabei heißt „Lenkung“ auch nicht notwendigerweise, die Problemlösung vorzugeben, sondern der Vorgesetzte kann nach einer Phase des Assoziierens zu möglichen Lösungen durch den Mitarbeiter durch geeignete Lenkungsstrategien auf die von ihm favorisierte Lösung hinwirken.

Wir können also festhalten, daß die Beherrschung beider Gesprächsstile im Mitarbeitergespräch von Vorteil ist. Beide Stile haben ihre Berechtigung und versprechen bei situationsgerechter Kombination produktive Gesprächsergebnisse. Die alleinige Anwendung des non-direktiven Gesprächsstils stünde einer effektiven Zielerreichung im Mitarbeitergespräch eher entgegen, während ein rein direktives Gespräch insbesondere bei komplexen Problemstellungen dazu führen könnte, daß der Mitarbeiter „sich überfahren“ fühlt, wenn seine Sichtweise nicht ausreichend zur Sprache kommt.

2.3 Funktionen von Mitarbeitergesprächen

In der einschlägigen Literatur wird der Begriff des „Mitarbeitergesprächs“ häufig auf das jährliche Beurteilungsgespräch bezogen, in welchem die Beurteilung erbrachter Leistungen sowie zukünftige Zielsetzungen im Vordergrund stehen (vgl. bspw. Schuler & Prochaska, 1999; vgl. auch Kapitel 15). Die fünf wesentlichen Funktionen von Mitarbeitergesprächen (siehe Abbildung 4) schließen aber weitaus mehr Gesprächsarten zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter ein.

Die fünf Hauptfunktionen von Mitarbeitergesprächen
<ol style="list-style-type: none"> 1. Austausch von Sachinformation 2. Beziehungsklärung und -entwicklung 3. Feedback und Zielsetzung 4. Leistungs- bzw. Potentialbeurteilung 5. Förderung

Abbildung 4:

Hauptfunktionen von Mitarbeitergesprächen

In der Regel beinhaltet jeder spezifische Gesprächsanlaß eine spezifische selektive Kombination einzelner Funktionen. Dabei findet in jedem Gespräch ein Austausch von Sachinformation statt. Beim Einstellungsgespräch beispielsweise steht darüber hinaus die Funktion der Potentialbeurteilung im Vordergrund. Beim jährlichen Beurteilungsgespräch hingegen werden vor allem Aspekte der Leistungsbeurteilung sowie des Feedbacks und der Zielsetzung thematisiert. Im folgenden werden die fünf Hauptfunktionen von Mitarbeitergesprächen näher erläutert.

2.3.1 Austausch von Sachinformation

Allgemeines Ziel bei allen Mitarbeitergesprächen ist ein Informationsaustausch zwischen den Beteiligten. Welche Art der Sachinformation im Vordergrund steht, hängt stark von dem jeweiligen Gesprächsanlaß ab. Bei einem Einstellungsinterview beispielsweise bietet der Bewerber dem Interviewer Information über seine fachliche Qualifikation, aber auch über persönliche – für die potentielle zukünftige Arbeitsstelle bedeutsame – Einstellungen (z. B. zur Teamarbeit), während der Interviewer dafür sorgt, daß der Kandidat einen Eindruck von den Arbeitsanforderungen der fraglichen Stelle gewinnt. Eine besondere Art der Sachinformation wäre hier die realistische Information über die Arbeitsstelle, die kritische Aspekte (wie z. B. eine zu erwartende hohe Arbeitsbelastung) nicht ausschließt und so zur Selbstselektion der Bewerber beitragen kann (Schuler, 1992; vgl. Kapitel 7). Ein Begrüßungs- oder Kündigungsgespräch weist dagegen völlig andere Informationsschwerpunkte auf. Unter „Sachinformation“ sind nicht nur Informationen zu verstehen, die rein sachbezogene Inhalte aufweisen: Auch beispielsweise die Mitteilung über den Grund einer Kündigung durch den Mitarbeiter wie „Schwierigkeiten mit einem Kollegen“ ist zunächst als „Information zur Sache“ aufzufassen, obgleich sie sich auf eine Beziehungsstörung bezieht. Weiterhin sind unter Sachinformationen alle Informationen zu verstehen, die Mitarbeiter, aber auch der Vorgesetzte, benötigen, um ihren jeweiligen Aufgaben gerecht werden zu können. Dazu gehören z. B. Informationen über Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten für den Mitarbeiter, während für den Vorgesetzten Informationen über Arbeitsergebnisse oder Spezialkenntnisse seines Mitarbeiters wichtig sind. Sowohl hinsichtlich des rein aufgabenorientierten Informationsaustauschs als auch der Information über Aspekte der Arbeitsumwelt (z. B. hinsichtlich Arbeitsklima, Aufgabenumfang etc.) stellt das Mitarbeitergespräch ein wichtiges Instrument zur Verbesserung betrieblicher Problemlösungen und Entscheidungsqualitäten dar.

Verschiedene Gesprächsanlässe beinhalten eine spezifische Kombination unterschiedlicher Funktionen.

Sachinformation ist jede Information „zur Sache“ sowie die zur Aufgabenerfüllung benötigte Information.

Mitarbeitergespräche tragen zur Überwindung der Informationsdistanz und zur Rollenklärung bei.

Offene Kommunikation erhöht die Zufriedenheit von Mitarbeitern mit ihrer Führungssituation.

Der Austausch von Sachinformationen nimmt nicht nur bei beginnenden oder endenden, sondern insbesondere auch in bestehenden Arbeitsbeziehungen zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern eine zentrale Stellung ein, weil er den Handlungsspielraum der Beteiligten erweitert und dem arbeitsbezogenen Handeln Orientierung verleiht. Dies ist insbesondere von Bedeutung für Mitarbeiter, die ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Klarheit aufweisen und infolgedessen einer besonders intensiven Informationsvermittlung zur Bewältigung ihrer Aufgaben bedürfen. Diese Informationsvermittlung funktioniert nicht ohne Reibungsverluste: Empirische Befunde zeigen, daß von Managern die Kommunikation mit externen Personen sowie den eigenen Vorgesetzten als wichtiger betrachtet wird als der kommunikative Austausch mit den eigenen Mitarbeitern (Whitely, 1984). Mit dem erstmals von Tompkins (1962, zit. nach Jablin, 1979) beschriebenen Begriff der *semantischen Informationsdistanz* wird das Phänomen der häufig gegebenen unterschiedlichen Auffassung von Mitarbeitern und Vorgesetzten über die grundsätzlichen Arbeitsaufgaben (Jablin, 1979) oder das Ausmaß an Entscheidungsbeteiligung des Mitarbeiters (Harrison, 1985) beschrieben. Darüber hinaus finden sich auch Unterschiede in der Meta-Wahrnehmung, d. h. der eigenen Überzeugung, wie der andere „die Dinge sieht“ (Smircich & Chesser, 1981). Zur Überwindung dieser Informationsdistanz zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter können fest institutionalisierte Mitarbeitergespräche, bei denen ein ausreichendes Zeitbudget zum umfassenden Informationsaustausch vorgesehen ist, hilfreich sein. Prozesse der Rollenklärung als „eine Art kooperativ erstellter Stellenbeschreibung“ (Neuberger, 1991, S. 215) können dabei dazu beitragen, daß ein Konsens über die Arbeitsaufgaben – auch im Bezug zu den Aufgaben oder Rollen der anderen Mitglieder einer Arbeitsgruppe – erreicht wird. Ebenso tragen Feedback-Prozesse (siehe Abschnitt 2.3.3), welche Information über Leistungsergebnisse des Mitarbeiters enthalten, nach einer Metaanalyse von Jackson und Schuler (1985) erheblich zur Rollenklärung bei. Hier wird deutlich, daß die Funktionen von Mitarbeitergesprächen nicht getrennt voneinander existieren, sondern enge Zusammenhänge aufweisen.

Bedeutsam ist auch die Offenheit des Informationsaustauschs: Es zeigte sich in verschiedenen Studien (z. B. Callan, 1993), daß die wahrgenommene Offenheit der Kommunikation zwischen Mitarbeitern und ihren Vorgesetzten positiv mit der Zufriedenheit der Mitarbeiter mit ihrer Führungssituation korreliert. Mitarbeiter wie auch Vorgesetzte halten Informationen zurück oder verändern sie. Dabei ist zu beachten, daß ein solches Zurückhalten von Informationen seitens des Vorgesetzten nicht immer innerhalb seiner eigenen Handlungsfreiheit liegt, sondern daß es Situationen gibt, in denen dies aus geschäftspolitischen Gründen geboten scheint. Darüber hinaus stellt sich die Arbeitssituation in heutigen Organisationen eher als geprägt von einer „Informationsflut“ dar, aus der der einzelne Mitarbeiter die für seine Aufgaben benötigten Informationen auswählen muß. Insofern bestünde die Forderung nach „offener Kommunikation“ vor allem in der Forderung, die Informationen vom Vorgesetzten zu erhalten, die benötigt werden, um die Stellenanforderungen erfüllen zu können. Umgekehrt wurde festgestellt, daß sich Mitarbeiter scheuen, Informationen an ihre Vorgesetzten weiterzugeben, die sie selbst in ungünstigem Licht erscheinen lassen (Glauser, 1984). Das Taktieren mit Informationen ist ein mikropolitisch Verhalten, welches nicht nur auf der Vorgesetzenseite zu finden ist.

2.3.2 Beziehungsklärung und -entwicklung

Ähnlich wie der Austausch von Sachinformation nimmt auch die Beziehungsklärungs- und -entwicklungsfunktion bei allen Anlässen von Mitarbeitergesprächen eine zentrale Rolle ein. In Einstellungs- bzw. Begrüßungs- und Orientierungsgesprächen werden die Weichen für die zukünftige Beziehung gestellt. Diese gilt es während des Arbeitsverhältnisses zu definieren und zu gestalten. Auch das Kündigungs- und/oder Austrittsgespräch kann abschlie-

End zu einer Klärung der Frage führen, auf welchem Stand sich die Arbeitsbeziehung befindet und inwiefern sie in beiderseitigem Einverständnis abgeschlossen werden kann.

In den Mitarbeitergesprächen, die während der Dauer eines Arbeitsverhältnisses regelmäßig stattfinden, kann die Chance genutzt werden, zu einer fruchtbaren Arbeitsbeziehung zu gelangen. Während Prozesse der *Rollenklärung* zu einer formalen Stellenbeschreibung führen, trägt *Rollenverhandeln* (Neuberger, 1991) darüber hinausgehend zu einem Austausch informeller Erwartungen, Absichten und Sichtweisen bezüglich der Arbeitssituation bei. Bisherige Forschungsarbeiten, die sich mit der Art der Konfliktregelung in Vorgesetzten-Mitarbeiter-Dyaden befassen, zeigen, daß die häufigste Strategie von Vorgesetzten zur Lösung von auftretenden Konflikten in der Konfrontation und Zurückgreifen auf Zwang besteht (Dansereau & Markham, 1987). Gerade auch aus diesem Grund sollte eine explizite kritische Prüfung der Beziehung im Mitarbeitergespräch ihren Platz finden. In deren Rahmen kann hinterfragt werden, wie man innerhalb der Arbeitsbeziehung miteinander umgeht. Dies gilt umso mehr, als sich herausgestellt hat, daß die Zufriedenheit der Mitarbeiter mit ihrem Vorgesetzten durch die Wahrnehmung einer unterstützenden Beziehung zwischen Führungskraft und Mitarbeiter steigt (a.a.O.).

Mitarbeiter haben offenbar ein Bedürfnis, Informationen über die Beziehungsdefinition aus Sicht des Vorgesetzten zu erhalten. Cudder und Lamude (1991, zit. nach Smilowitz, 1995) unterscheiden personorientierte Kommunikationsinhalte von kontrollorientierten Kommunikationsinhalten. *Personorientierte Kommunikation* ist in der Grundstimmung warm und freundlich. Auf der Klimaseite drückt sie Zugänglichkeit/Offenheit, Übereinstimmung/Ähnlichkeit sowie Unterstützung, Respekt und Vertrauen aus. Kontrollorientierte Inhalte hingegen bringen auf der Klimaseite Dominanz, Formalität und Statusbewußtsein zum Ausdruck. Die über personorientierte Information vermittelte positive Beziehungsdefinition durch den Vorgesetzten weist Zusammenhänge zur Zufriedenheit der Mitarbeiter mit der Kommunikationssituation auf (Smilowitz, 1995). Noch weitgehend offen ist die Frage, wie vertrauensvolle Beziehungen zwischen Vorgesetzten und ihren Mitarbeitern zustandekommen. Aspekte des Kommunikationsverhaltens scheinen hierbei eine wesentliche Rolle zu spielen (vgl. bspw. Kramer, 1996). Es ist darüber hinaus anzunehmen, daß ähnliche Prozesse stattfinden, wie sie auch zwischen den Mitgliedern einer Gruppe ablaufen (vgl. Kapitel 17 und 18). Der Entwicklungsprozeß basiert hier auf dem jeweiligen Vertrauensvorschuß, der vom anderen geleistet wird.

2.3.3 Feedback und Zielsetzung

Feedback und *Zielsetzung* werden häufig als zentrale Funktion des Mitarbeitergesprächs beschrieben (z. B. Schuler & Prochaska, 1999). Hierbei werden vor allem diejenigen Mitarbeitergespräche fokussiert, die vorrangig der Leistungssicherung im Hinblick auf relevante Zielsetzungen dienen. Vor allem sind dies Mitarbeitergespräche, die vom Vorgesetzten im Rahmen der jährlichen Beurteilung der Mitarbeiter durchgeführt werden. Zielsetzungen spielen wegen ihrer richtungsweisenden Funktion aber auch im Orientierungsgespräch zu Beginn eines Arbeitsverhältnisses eine wichtige Rolle (v. Rosenstiel, 1995), und auch ein Abschlußfeedback im Rahmen eines Austrittsgesprächs kann für beide Seiten wichtige Informationen liefern. Im folgenden werden wir vor allem die verschiedenen Feedbackarten und -funktionen betrachten. Da die im Hinblick auf den Zusammenhang von Feedback und Leistung wichtigen Zielsetzungsaspekte bereits an anderer Stelle in diesem Lehrbuch erläutert werden (vgl. Kapitel 13), finden sie an dieser Stelle nur noch kurze Erwähnung.

Im Rahmen des Mitarbeitergesprächs besteht eine Feedbackintervention im Unterschied zum direkten Gesprächsfeedback (vgl. Abschnitt 1.2.1) darin, dem Mitarbeiter Rückmeldungen über bereits gezeigtes Verhalten zu ge-

Rollenklärung und Rollenverhandlung tragen zur Beziehungsklärung bei.

Personorientierte Kommunikation unterstützt positive Beziehungen und trägt zur Zufriedenheit mit der Kommunikationssituation bei.

Feedback im Mitarbeitergespräch gibt Rückmeldung über Verhalten, Auftreten oder Wirkung einer Person und hat Auswirkungen auf zukünftiges Handeln.

Feedbackintentionen: Information, Motivation, Lernen, Selbstbildprägung und Regulation des Verhaltens.

ben, die sich auf zukünftiges Verhalten handlungsleitend auswirken sollen. Der Inhalt der Rückmeldung korrespondiert mit dem jeweiligen Gesprächs-anlaß: In einem *Einstellungsinterview* bezieht sich eine Rückmeldung auf das wahrgenommene Potential, während im *Beurteilungsgespräch* das Leistungshandeln des Mitarbeiters zur Sprache kommt. Auch Rückmeldungen über das Auftreten der Person oder ihre Wirkung auf andere Personen sind als Feedback zu bezeichnen. Letztere Informationen sind daher grundsätzlich immer mitgemeint, wenn von „Feedback“ die Rede ist.

Unter „Feedback“ im Rahmen des Mitarbeitergesprächs verstehen wir entsprechend eine von einer externen Quelle vermittelte Information, die sich auf die Aktivitäten des Feedbackempfängers und deren Ergebnisse bezieht und auf zukünftiges Verhalten handlungsleitende Auswirkungen hat.

Die Befundlage zum Thema Feedback ist sehr vielfältig. Eine systematische Betrachtung erlaubt die Klassifikation von Cusella (1987), welche in Abbildung 5 dargestellt ist. Die wesentlichen Beschreibungsmerkmale von Feedback werden im folgenden erläutert.

Klassifikation von Feedbackmerkmalen
1. Feedbackintentionen
2. Feedbackarten
3. Feedbackdimensionen
4. Feedbackquellen
5. Feedbackauswirkungen/-funktionen

Abbildung 5:

Klassifikation wesentlicher Feedbackmerkmale (nach Cusella, 1987)

Feedbackintentionen

Angesprochen sind hier die Ziele, die man mit Feedbackinterventionen zu erreichen sucht. Während von Rosenstiel (1995) die Feedbackintentionen der Information, Motivation, des Lernens und der Selbstbildprägung in den Vordergrund stellt, identifiziert Cusella (1980) darüber hinaus die Regulationsintention des Feedbacks, d. h. die Intention, zielgerichtete Verhaltensweisen „auf dem richtigen Kurs“ zu halten. Eine weitere Intention von Feedbackinterventionen ist die Stärkung der Anstrengungs-Leistungs- sowie der Leistungs-Belohnungserwartungen des Feedbackempfängers (vgl. hierzu auch Kapitel 13).

Feedbackarten

Im Mitarbeitergespräch wird Feedback personal in der Vorgesetzten-Mitarbeiter-Dyade vermittelt. Es handelt sich um *formelles Feedback* (Farr, 1991, 1993), da es an einen formalen Anlaß geknüpft ist. Unter *informellem Feedback* versteht man im Gegensatz hierzu laufendes „day-to-day“-Feedback (Schuler, 1991). Obgleich das Feedback des Mitarbeiters an den Vorgesetzten prinzipiell ebenso wichtig ist wie das Vorgesetztenfeedback an den Mitarbeiter, werden wir uns in der Darstellung relevanter Befunde ausschließlich auf die Auswirkungen des Vorgesetztenfeedbacks an die Mitarbeiter beziehen.

Zu den weiteren im Mitarbeitergespräch relevanten Feedbackarten gehört das Anforderungsfeedback, welches der Informierung des Mitarbeiters über zielführende, anforderungsadäquate Verhaltensweisen dient, während das Bewertungsfeedback den Mitarbeiter über die von ihm erreichten Ergebnisse im Hinblick auf die Anforderungen unterrichtet (Farr, 1993). Dem Bewertungs- oder Leistungsfeedback sind sowohl Ergebnis- als auch Prozeßfeedback (Earley et al., 1990) zuzurechnen. Ergebnisfeedback zielt dabei auf die Mitteilung von Ergebnissen relevanter Arbeitsprozesse (z. B. in Form von

objektiven Daten wie Verkaufszahlen), während Prozeßfeedback auf den Verlauf der relevanten Arbeitsprozesse zielt und damit die Verhaltensweisen des Feedbackempfängers in den Vordergrund stellt. Aus diesem Grund wird alternativ auch der Begriff „behavioral feedback“ für das Prozeßfeedback verwendet. Einen Überblick über die wichtigsten Feedbackarten gibt Abbildung 6.

Feedbackarten
<ul style="list-style-type: none"> – Apersonales (z. B. schriftliches) vs. personales Feedback – Dyadisches vs. gruppenbezogenes Feedback – 360 °-Feedback – Formelles vs. informelles Feedback – Feedback „von oben nach unten“ vs. Feedback „von unten nach oben“ – Anforderungs- vs. Bewertungsfeedback – Ergebnis- vs. Prozeßfeedback

Abbildung 6:

Überblick über Feedbackarten (zum 360°-Feedback vgl. auch Kapitel 15)

Feedbackdimensionen

Die von Larson, Glynn, Fleenor und Scrontino (1985, zit. nach Cusella, 1987) unterschiedenen Feedbackdimensionen (siehe Abbildung 7) tragen zu einer weiteren Differenzierung von Feedbackinterventionen bei.

Feedbackdimensionen
<ul style="list-style-type: none"> – Vorzeichen (positiv / negativ) – Rechtzeitigkeit – Spezifität – Häufigkeit – Ausmaß psychologischen Feingefühls bei der Vermittlung

Abbildung 7:

Überblick über Feedbackdimensionen

Botschaften, die sich als günstig für den Feedback-Empfänger erweisen, da sie mindestens befriedigende oder bessere Leistungen thematisieren, weisen ein positives *Vorzeichen* auf, während es sich bei negativem Feedback um für den Empfänger nachteilige Informationen handelt, die auf unzureichende Leistung verweisen. Verkürzt handelt es sich also um „Lob“ einerseits und „Kritik“ andererseits. Im konstruktiven Fall kann letztere auch als „korrekatives Feedback“ bezeichnet werden, wenn es konkrete Ansatzpunkte für Verbesserungsmöglichkeiten enthält.

Das durch den Empfänger wahrgenommene Vorzeichen stellt eines der wichtigsten Merkmale von Feedback dar, weil es Einfluß auf die Akzeptanz der vermittelten Inhalte durch den Mitarbeiter ausübt: Positives Feedback wird besser akzeptiert als negatives, auf Leistungsdefizite verweisendes Feedback (Ilgen, Fisher & Taylor, 1979), was mit seiner Funktion als positiver Verstärker erklärt wird (Waldersee & Luthans, 1994). Deci und Ryan (1980) stellten fest, daß Feedbackbotschaften, welche die Gefühle der Kompetenz und Selbstbestimmung beim Empfänger reduzieren und als kontrollierend wahrgenommen werden, die *intrinsische Motivation* senken, während positives Feedback, welches den Informationsaspekt in den Vordergrund rückt, die intrinsische Motivation des Mitarbeiters erhöht. Der förderliche Einfluß positiven Feedbacks auf die intrinsische Motivation wird aber von Moderatorvariablen wie Timing, Objektivität des Feedbacks sowie der Leistungsorientierung des Mitarbeiters beeinflusst (Harackiewicz, Sansone & Manderlink, 1985). Auch aus Vorgesetztsicht besitzt das Feedbackvorzeichen große Relevanz: Während Vorgesetzte ohnehin nicht gerne Feedback

Feedbackarten: Anforderungs- und Bewertungs- sowie Prozeß- und Ergebnisfeedback.

Verschiedene Feedbackdimensionen beeinflussen die Akzeptanz und die Wirksamkeit von Feedbackinterventionen.

Positives Feedback wird besser akzeptiert als negatives und kann sich positiv auf die intrinsische Motivation auswirken.

Vorgesetzte vermeiden häufig negatives Feedback.

Unmittelbares Feedback erleichtert Verhaltensveränderungen.

Spezifisches Feedback bietet Hinweise für zukünftiges erfolversprechendes Verhalten.

Feedbackquellen: andere Personen, Aufgabenwelt, eigene Person.

geben (Meyer, 1991), scheinen sie bei negativem Feedback vor allem negative Konsequenzen zu antizipieren (Napier & Latham, 1986). Hierin könnte auch ihre Neigung begründet sein, negatives Feedback völlig zu vermeiden bzw. zu beschönigen (vgl. z. B. Cusella, 1987).

Die *Rechtzeitigkeit* von Feedback spricht die Rolle an, die das „Timing“ von Feedback spielt. Unmittelbares Feedback (z. B. Prozeßfeedback während einer Aufgabenerfüllung) bietet dabei konkretere Ansatzpunkte für Verbesserungen als Feedback, das mit großem zeitlichen Abstand gegeben wird. Beispiele des in Frage stehenden Verhaltens sind mit zunehmendem zeitlichen Abstand nur noch weniger detailliert erinnerbar.

Die Dimension der *Feedbackspezifität* zielt auf die Unterscheidung zwischen detailliert-konkreten und globalen Feedbackinhalten. Unspezifisches, inkonkretes Feedback ist von geringem Nutzen im Mitarbeitergespräch (vgl. hierzu Kapitel 13). Globalen Rückmeldungen (z. B.: „Das haben Sie sehr gut gemacht“ oder „In das XY-Projekt haben Sie noch nicht genug Energie gesteckt“) können kaum Hinweise für zukünftiges erfolversprechendes Verhalten entnommen werden. Feedback kann nur dann als effektiv betrachtet werden, wenn es eine Aussage über den Zusammenhang zwischen dem Grad einer Zielerreichung und dem aktuellen Leistungsverhalten trifft. Das heißt, es müssen Ansatzpunkte für konkrete Verhaltensmöglichkeiten im Hinblick auf ein gesetztes Ziel aufgezeigt werden, was nur durch spezifisches Feedback möglich ist. Der Zusammenhang der Feedbackspezifität mit Zielsetzungsaktivitäten wird hier deutlich.

Mit der *Häufigkeitsdimension* des Feedbacks ist dessen Auftretensrate angesprochen. Diesbezüglich sind Unterschiede zwischen Aufgabentypen und der Komplexität des Feedbacks zu beachten: Gerade bei komplexen Zusammenhängen und ausgeprägten Fähigkeiten der Zielperson kann sich zu häufiges Feedback auch negativ (z. B. auf die Motivation) auswirken (Fisher, 1979). Feedback sollte demnach den angemessenen Freiraum zur Erreichung vorgegebener Leistungsziele nicht einschränken.

Das Ausmaß des vom Vorgesetzten gezeigten *Feingefühls bei der Feedbackvermittlung* dürfte sich vor allem auf die affektiven Reaktionen der Feedbackempfänger (siehe hierzu Farr, 1993) auswirken, welche im Rahmen der Feedbackauswirkungen besprochen werden.

Feedbackquellen

Ilgen et al. (1979) unterscheiden drei Arten von Übermittlern des Feedbacks an den Empfänger (hier: den Mitarbeiter). Andere Personen, die das Verhalten des Mitarbeiters beobachtet haben, können Quellen für Feedback sein (der Vorgesetzte, Kollegen, Unterstellte oder Kunden), die Aufgabenwelt kann Feedback liefern (sog. *intrinsisches Feedback*, das in der Aufgabe selbst bereits enthalten ist, z. B. Erreichung einer bestimmten Stückzahl in der Produktion), der Mitarbeiter kann aber auch selbst seine Leistung einschätzen – anhand des aufgabenimmanenten Feedbacks oder der Information, die er seiner Umwelt entnimmt (Ashford & Cummings, 1983).

Im Mitarbeitergespräch steht das Feedback durch den Vorgesetzten im Vordergrund, wobei im Rahmen von Mitarbeitergesprächen, in denen eine Leistungsbeurteilung stattfindet, häufig auch die Selbsteinschätzung des Mitarbeiters zur Sprache kommt. Für eine adäquate Aufgabenerfüllung dürften vor allem die aufgabenimmanenten Feedbackinformationen, die sich bei der täglichen Arbeit ergeben, bedeutsam sein. Daß die Verantwortung für das Erhalten von Feedbackinformation dennoch nicht allein beim Mitarbeiter liegen kann, belegen Studien, die zeigen, daß vor allem die Mitarbeiter mit einer geringen Leistungserwartung, die am meisten von Feedback profitieren würden, offensichtlich von sich aus am wenigsten aktive Feedbacksuche betreiben (Farr, 1993). Daher ist auch das Vorgesetztenfeedback wichtig. Informelles „day-to-day“-Feedback hat dabei prozeßbegleitenden Charakter und prägt damit die Ausführung der Aufgaben entscheidend mit. Das formelle Feedback im Mitarbeitergespräch dürfte hingegen eher ergeb-

nisbezogen sein und mit zukünftigen Zielsetzungen, Beurteilungs- oder Förderungsaspekten verknüpft werden. Merkmale des Mitarbeiters prägen das Ausmaß, in dem er Feedback vom Vorgesetzten erhält, mit: Die Tendenz zur Vermeidung negativen Feedbacks bei Vorgesetzten führt dazu, daß insbesondere schlechtere Mitarbeiter weniger Feedback erhalten. Zwar scheint es umso wichtiger, daß aus diesem Grunde formelles Feedback im regelmäßigen Mitarbeitergespräch „zugesichert“ wird. Der Vorgesetzte selbst muß als Feedbackquelle aber dann als unzuverlässig betrachtet werden, wenn er aufgrund einer Hemmung vor negativem Feedback die Rückmeldungen im Mitarbeitergespräch beschönigt.

Glaubwürdigkeit, Macht und die psychologische Nähe der Feedbackquelle zum Empfänger spielen eine wesentliche Rolle für den Verlauf eines Feedbackprozesses (Farr, 1993). Glaubwürdigkeit wird dem Vorgesetzten durch den Mitarbeiter dabei durch die Wahrnehmung von Kompetenz und positiven Absichten, aber auch durch den formalen Status zugeschrieben (Dickinson, 1993). Die Kombination positiven verhaltensbezogenen Feedbacks mit einer als kompetent wahrgenommenen Feedbackquelle trägt dabei – im Vergleich zu den anderen Kombinationsmöglichkeiten der drei Faktoren Vorzeichen, Verhaltensbezogenheit und Quelle – am meisten zur Erhöhung intrinsischer Motivation bei (Cusella, 1984).

Feedbackauswirkungen/-funktionen

Die Trennung Farris (1991) in affektive, kognitive und verhaltensbezogene Reaktionen auf Feedback bietet sich aus didaktischen Gründen an. Es sollte aber beachtet werden, daß alle drei Reaktionsarten Zusammenhänge aufweisen: Sowohl die affektiven als auch die verhaltensbezogenen Reaktionen werden teilweise über kognitive Prozesse vermittelt. Gleichzeitig wirken affektive Reaktionen sich auch auf das Verhalten von Personen aus. Motivationale Variablen werden an dieser Stelle nicht mehr gesondert dargestellt (vgl. hierzu Kapitel 13).

Bei den *affektiven Reaktionen* steht besonders die Dimension des Feedback-Vorzeichens im Vordergrund: Positives Feedback ruft in der Regel positive Emotionen, negatives Feedback eher negative affektive Reaktionen hervor (Farr, 1991), die in einer defensiven Haltung resultieren. Das Ausmaß der Defensivität hängt dabei von der Wichtigkeit der Ziele sowie von der Häufigkeit des negativen Feedbacks ab. Handelt es sich um sehr wichtige Ziele (so bewertet von der Organisation oder vom Feedbackempfänger) und treten negative Rückmeldungen häufig auf, so kann davon ausgegangen werden, daß der Selbstwert des betroffenen Mitarbeiters bedroht wird und daher die defensive Haltung zu dessen Erhaltung verstärkt wird. Moderierend wirken hier differentielle Unterschiede hinsichtlich personaler Merkmale wie z. B. des Selbstbilds. Weiterhin ist die Zielqualität von Bedeutung: Higgins, Shah und Friedmann (1997) unterscheiden Ziele, die sich auf Pflichten innerhalb der Arbeitssituation beziehen („Ought goals“) und Ziele, die sich auf eigene Hoffnungen und Aspirationen beziehen („Ideal goals“). Die Erreichung von „Ideal goals“, die mit eigenen Entwicklungserwartungen zusammenhängen, weisen eine intensivere Gefühlsqualität auf als das Erreichen von Zielen, die zu den alltäglichen Arbeitspflichten gehören („Freude“ im Gegensatz zu einer hauptsächlich von „Beruhigung“ gekennzeichneten Gefühlslage bei Pflichterfüllung). Kognitive Prozesse nehmen ebenfalls eine moderierende Funktion ein: Wird die Glaubwürdigkeit des Vorgesetzten gering eingeschätzt oder angenommen, der Vorgesetzte habe für das negative Feedback „unlautere Motive“ (z. B. die Suche nach einem Sündenbock), so wird das Feedback abgewertet, und affektive Reaktionen unterbleiben (Farr, 1991).

Zu den *kognitiven Reaktionen* auf Feedback gehört die Beeinflussung der Leistungsattribution des Mitarbeiters. Das bedeutet, daß sich seine Überzeugung über die Ursachen seiner Leistungsergebnisse (Fähigkeit, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit, Zufall) durch Feedback verändern kann. Die Attri-

Aufgabenimmanentes Feedback stellt eine bedeutsame Ergänzung anderer Feedbackquellen dar.

Kompetenz, Glaubwürdigkeit, Macht und Nähe eines Feedbackgebers beeinflussen den Feedbackprozeß.

Affektive Reaktionen werden durch Vorzeichen und Häufigkeit des Feedbacks, Wichtigkeit und Beschaffenheit der Ziele sowie differentielle Merkmale bestimmt.

Feedback beeinflusst die Leistungsattribution der Mitarbeiter und das Niveau ihrer Leistungsziele.

Das Konstrukt der Argumentativität beeinflusst als differentielles Merkmal den Verlauf von Feedbackgesprächen.

Spezifisches, verhaltensbezogenes Feedback, das mit Zielsetzungen einhergeht, führt zu Leistungsverbesserungen.

butionen des Mitarbeiters beeinflussen umgekehrt aber auch die Bewertung des Feedbacks: Mitarbeiter neigen als handelnde Personen (im Gegensatz zum Vorgesetzten als Beobachter) zu situativen, also externalen Attributionen. Negatives Feedback des Vorgesetzten wird eher durch situative Umstände erklärt als durch eigene Leistungsdefizite. Selbst wenn das Feedback keine andere als eine interne Attribution zuläßt (wenn der Vorgesetzte deutlich ausdrückt, daß er den Mitarbeiter nicht für fähig hält, eine Aufgabe zu erfüllen) kann dies – bei negativer Einschätzung der Glaubwürdigkeit des Vorgesetzten – eher die Nichtakzeptanz des Feedbacks zur Folge haben, als daß sich die Attribution des Mitarbeiters in die Richtung größerer Selbstkritik verändert. Eine weitere kognitive Reaktion auf Feedback stellt die Festsetzung des Niveaus eigener interner Leistungsziele dar. Diese hängt allerdings auch stark mit den extern vorgegebenen Leistungszielen zusammen (Taylor, Fisher & Ilgen, 1984). Damit kommen wir zu den verhaltensbezogenen Reaktionen auf Feedback.

Auch die *verhaltensbezogenen Reaktionen* auf Feedback werden durch differentielle Merkmale mitbestimmt. Neben den Facetten der großen fünf Persönlichkeitsmerkmale, der sog. *Big Five* (Costa und McCrae, 1989; vgl. Kapitel 5), identifizierte beispielsweise Blickle (1995a) das Konstrukt der Argumentativität, das in den zwei Dimensionen meidender sowie suchender Argumentationstendenz ausgeprägt sein kann. Die jeweilige Ausprägung der Argumentationstendenz steht in Zusammenhang mit den Konstrukten „Offenheit“ (bei aufsuchender Argumentationstendenz) und „Neurotizismus“ (bei meidender Tendenz). Derartige differentielle Unterschiede prägen den Verlauf eines Feedbackgesprächs entscheidend mit.

Bei den Betrachtungen zu verhaltensbezogenen Auswirkungen von Feedback stehen derzeit vor allem die Auswirkungen auf das Leistungsverhalten des Mitarbeiters im Vordergrund. Dabei kann sich das Leistungsverhalten einerseits quantitativ ändern (Erhöhung oder Verringerung der Leistungsmenge). Andererseits können auch qualitative Veränderungen im Sinne einer Erhöhung oder Verringerung der Leistungsgüte auftreten. Ein besonders sorgfältig untersuchter Zusammenhang ist hierbei der der gemeinsamen Vermittlung von Feedback und Zielsetzungen. Der Begriff der Zielsetzung umschreibt hier individuelle Leistungsziele im Gegensatz zu übergeordneten, von der Organisation im Rahmen von Stellenbeschreibungen personunabhängig festgelegten Leistungsstandards. Die Wirkmechanismen und Moderatoren des Zielsetzungs-Leistungs-Zusammenhangs wurden bereits an anderer Stelle in diesem Lehrbuch erläutert (vgl. Kapitel 13), so daß auf eine ausführliche Darstellung an dieser Stelle verzichtet werden kann. Die für das Mitarbeitergespräch wesentliche Erkenntnis ist die, daß Feedback alleine keine Leistungssteigerung bewirkt, während Feedback, welches mit Zielsetzungen einhergeht, zur Erreichung hoher Leistungsebenen beitragen kann (Locke & Latham, 1990). Spezifisches, verhaltensbezogenes Feedback führt – aufgrund der Bezugnahme auf Faktoren, die innerhalb der Kontrollmöglichkeiten des Mitarbeiters liegen – dabei eher zu Leistungsverbesserungen, als wenn sich die Mitteilungen auf Faktoren beziehen, die im Hinblick auf die Zielerreichung global und wenig beeinflussbar erscheinen (z. B. Personeneigenschaften des Mitarbeiters oder äußere Umstände der Arbeitssituation).

Zu einer umfassenden Erläuterung der verhaltensbezogenen Reaktionen auf Feedback gehört auch die – bisher selten vorgenommene – Berücksichtigung möglicher negativer Auswirkungen von Feedbackinterventionen (siehe hierzu aber z. B. Mossholder, Giles & Wesolowski, 1991). Eine Meta-Analyse von Kluger und De Nisi (1996) zeigt, daß zwar durchschnittlich betrachtet Feedback-Interventionen geeignet sind, die Leistung zu verbessern ($d = .41$), daß aber bei einer Untersuchung von 607 Effektgrößen mehr als 1/3 der betrachteten Feedback-Interventionen einen negativen Einfluß auf die Leistung hatte. Dabei handelte es sich nicht nur um negative Feedback-Interventionen (siehe hierzu auch Waldersee & Luthans, 1994).

2.3.4 Leistungs- bzw. Potentialbeurteilung

Die allgemeinen Prinzipien der Leistungsbeurteilung werden in Kapitel 15 ausführlich dargestellt, so daß wir uns auf die Betrachtung des Beurteilungsgesprächs beschränken. Im organisationalen Kontext gibt es vielfältige Anlässe von Potential- bzw. Leistungsbeurteilungsgesprächen: Nicht nur das jährliche Beurteilungsgespräch, sondern auch z. B. der Ablauf der Probezeit eines neuen Mitarbeiters, ein Wechsel des Vorgesetzten oder Mitarbeiters in eine andere Abteilung oder die Veränderung von Aufgabenstrukturen können derartige Anlässe sein.

In der Regel liegt einem Beurteilungsgespräch eine standardisierte *Leistungsbeurteilung* zugrunde. Das in der Praxis teils übliche Vorgehen, standardisierte Systeme durch freie Beurteilungsgespräche zu ersetzen (Leonhardt, 1991), ist aus Gründen mangelnder Reliabilität eher skeptisch zu betrachten. In jedem Falle muß der rechtliche Anspruch der Mitarbeiter auf Erörterung einer Beurteilung und daraus abzuleitender beruflicher Entwicklungsmöglichkeiten erfüllt werden. Eine Übersicht über die wichtigsten Inhalte von Beurteilungsgesprächen enthält Abbildung 8.

Wesentliche Inhalte des Beurteilungsgesprächs
<ul style="list-style-type: none"> – Zielüberprüfung in bezug auf die für den Beurteilungszeitraum vereinbarten Ziele – Anerkennung bei Zielerreichung – Ursachenanalyse bei Abweichungen – Analysen von Stärken und Entwicklungsbedarf des Mitarbeiters – Ableitung von Entwicklungsmöglichkeiten – Zielvereinbarung für den kommenden Beurteilungszeitraum

Abbildung 8:

Übersicht über wichtige Inhalte des Beurteilungsgesprächs

Grundsätzlich wird die Akzeptanz eines Beurteilungssystems von den Merkmalen des Systems selbst, von individuellen (differentiellen) sowie von organisationalen Merkmalen beeinflusst. Das Beurteilungsergebnis selbst ist dabei nicht der einzige Grund für die wahrgenommene Fairneß des Systems, sondern der *Prozeß der Beurteilung* spielt eine wesentliche Rolle. Merkmale des Beurteilungssystems umfassen neben der Art des verwendeten Beurteilungsverfahrens (vgl. Kapitel 15) auch die Merkmale des Beurteilungsgesprächs. Innerhalb dessen können Struktur- wie Prozeßmerkmale unterschieden werden. Darüber hinaus wirken differentielle Persönlichkeitsmerkmale der Beteiligten sich auf das Gespräch und damit auf die Akzeptanz des Beurteilungssystems aus. Ein Strukturmodell aller Einflußgrößen auf die Akzeptanz des Beurteilungssystems findet sich bei Dickinson (1993).

Strukturmerkmale des Beurteilungsgesprächs

Die wichtigsten strukturellen Merkmale des Beurteilungsgesprächs sind die Intention und die Häufigkeit des Gesprächs. Eine Trennung von Gesprächsintentionen (z. B. Trennung der Beurteilung von der administrativen Entscheidung über eine Beförderung) ist zu befürworten, da sie Rollenkonfusion für den Vorgesetzten vermeidet (Dickinson, 1993). Andererseits kann eine Verbindung von Feedbackinformationen mit Entwicklungszielen und Belohnungen die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung erhöhen. Mitarbeiter akzeptieren ein Beurteilungssystem eher dann, wenn sie die Beurteilung mit tatsächlichen administrativen Entscheidungen (d. h. belohnenden Ereignissen) in Verbindung bringen können. In einer Befragung von Mitarbeitern im öffentlichen Dienst gaben die Befragten als Verbesserungsmöglichkeiten für ihr Beurteilungssystem an, die tatsächliche Belohnung von Leistung sollte im Rahmen des Beurteilungssystems stärker in den Vordergrund gerückt werden (Longenecker & Nykodym, 1996).

Ablauf der Probezeit, Wechsel in andere Abteilungen oder Aufgabenveränderungen sowie eine jährliche Beurteilung sind Anlässe eines Beurteilungsgesprächs.

Nicht nur das Ergebnis, sondern auch der Prozeß einer Leistungsbeurteilung beeinflussen die wahrgenommene Fairneß eines Beurteilungssystems.

Beförderungen sollten in Zusammenhang mit der Zielerreichung und Beurteilung stehen, was ein leistungsbezogenes Beförderungssystem voraussetzt.

**Beurteilungsstile:
Der „Problem-solving“-Stil wirkt sich im Gegensatz zum „Tell-and-sell“-Stil positiv auf die Akzeptanz des Beurteilten aus.**

Für eine „optimale“ Häufigkeit von Beurteilungsgesprächen finden sich in der Literatur keine Hinweise. Üblich ist die jährliche Durchführung des Beurteilungsgesprächs. Eine formale Trennung verschiedener Gesprächszwecke bei gleichzeitiger Koppelung von Belohnungen an die Leistungsbeurteilung ist hier möglich, wenn die Gespräche jeweils einen deutlichen Zusammenhang aufweisen. Die Erreichung der im vergangenen Jahr festgelegten Ziele ist im Folgegespräch zu thematisieren und administrative Entscheidungen über Belohnungen wie Gehaltserhöhungen und Beförderung in direktem Zusammenhang mit den Ergebnissen der Beurteilung zu kommunizieren, so daß dieser Zusammenhang für den Mitarbeiter ersichtlich ist. Dies setzt natürlich ein entsprechendes leistungsbezogenes Beförderungssystem voraus.

Prozeßmerkmale des Beurteilungsgesprächs

Nicht nur die genannten strukturellen Merkmale, sondern auch Prozeßmerkmale beeinflussen die Einstellung des Mitarbeiters zum Beurteilungsgespräch und damit die Einstellung zum Beurteilungssystem. Hier stehen vor allem der Beurteilungsstil und damit zusammenhängend die Partizipationsmöglichkeit des Mitarbeiters, der Informationsgehalt der Beurteilung sowie Merkmale des Feedbacks im Vordergrund (Dickinson, 1993).

Es lassen sich drei Stile der Beurteilungsdiskussion unterscheiden (Wexley, 1986): Der „Tell and sell“-Stil umfaßt eine reine Mitteilung der vom Vorgesetzten erstellten Beurteilung, von der der Mitarbeiter einschließlich der vom Vorgesetzten vorgeschlagenen Verbesserungsmöglichkeiten überzeugt werden soll. Der „Tell-and-listen“-Stil bietet dem Mitarbeiter die Möglichkeit, seine Gefühle und Meinungen hinsichtlich der Beurteilung zu äußern; eine Berücksichtigung im Beurteilungsergebnis ist aber nicht vorgesehen. Beide Stile können mit einem rein direktiven Gesprächsstil gleichgesetzt werden. Einen von höherer Mitarbeiterbeteiligung gekennzeichneten Stil, bei dem eine gemeinsame Auseinandersetzung über die Beurteilung sowie die daraus abzuleitenden Konsequenzen für das Mitarbeiterverhalten bzw. für Förderungsmöglichkeiten stattfindet, stellt der sog. „Problem-solving“-Stil dar.

Innerhalb dieses Diskussionsstils werden mögliche Diskrepanzen zwischen vorab festgelegten Zielen und der erreichten Leistung als ein Problem aufgefaßt, das es unter Einbeziehung der Sichtweise des Mitarbeiters zu lösen gilt. Beide Gesprächspartner können Ideen zur Problemdefinition und -lösung vorbringen und treffen im gemeinsamen Problemlösungsprozeß Vereinbarungen über weitere Ziele und Pläne zu deren Erreichung. Der Mitarbeiter wird hier in seiner Expertenrolle hinsichtlich seiner Arbeitsaufgaben als wesentliche Informationsquelle herangezogen. Dieser Gesprächsstil umfaßt sowohl direkte als auch non-direktive Gesprächsverhaltensweisen.

Die Möglichkeit zur Partizipation des Mitarbeiters (die beim Problemlösungsstil am höchsten ist) erhöht die Zufriedenheit des Mitarbeiters mit dem Gespräch und wirkt sich positiv auf die Motivation zur Leistungsverbesserung aus. Die Wahrnehmung des Mitarbeiters, vom Vorgesetzten unterstützt zu werden, wird ebenfalls mit positiven Ergebnissen des Beurteilungsgesprächs in Verbindung gebracht. Vorteilhaft bewerten es Mitarbeiter ebenfalls, wenn der Vorgesetzte Widerstände thematisiert und einer Problemlösung zuführt, die gegen eine Zielerreichung stehen und vom Mitarbeiter selbst nicht beeinflußt werden können (wie zum Beispiel Probleme in der Kooperation mit einer anderen Abteilung). Der Informationswert einer Leistungsbeurteilung steigt mit dem Gehalt an korrektiven Hinweisen an. Daher sollte die Leistungsbeurteilung verhaltensbezogenes und spezifisches Feedback enthalten. Das Prozeßmerkmal des Informationswerts der Beurteilung knüpft hiermit an die Ergebnisse zu den Auswirkungen verschiedener Feedbackinterventionen auf die Zufriedenheit und Leistung der Mitarbeiter an, welche bereits dargestellt wurden. Kurz angesprochen sei aber noch die Aus-

wirkung der Reihenfolge von Feedbackmitteilungen: Durch Sequenzierung von positiven und korrektiven Mitteilungen lassen sich Einstellungsänderungen erreichen, ohne daß es notwendig wird, deren Inhalt zu beschönigen. So werden Beurteilungen, die eine Positiv-Negativ-Sequenz enthalten, als korrekter wahrgenommen, was sich auf die gesamte Bewertung der Beurteilung auswirkt (Dickinson, 1993). Eine entsprechende Laborstudie von Stone, Gueutal und McIntosh (1984) zeigt aber auch, daß die wahrgenommene Kompetenz des Vorgesetzten (als Teilaspekt seiner Glaubwürdigkeit) bei der Bewertung der Beurteilung als korrekt eine wesentliche Rolle spielt. Damit kommen wir zu den differentiellen Merkmalen, welche die Wahrnehmung eines Beurteilungsgesprächs beeinflussen können.

Merkmale der Beteiligten

Die Merkmale der beteiligten Personen umfassen die differentiellen Merkmale des Vorgesetzten und die des Mitarbeiters sowie deren Zusammenspiel, das die Art der jeweiligen Mitarbeiterbeziehung beeinflusst. Hier spielen zum einen basale Persönlichkeitsmerkmale eine Rolle, die in die Interaktion im Rahmen des Mitarbeitergesprächs einfließen. Das Konzept der sog. „Big Five“ der Persönlichkeit liefert hierzu einen geeigneten Rahmen: Ein Vorgesetzter mit hoher Ausprägung des Merkmals Extraversion kommuniziert offener, ihm fällt es leichter, eine angenehme Atmosphäre auch bei kritischen Gesprächsinhalten zu schaffen, als es einem introvertierten Vorgesetzten fällt. Die basalen Persönlichkeitsmerkmale äußern sich in spezifischen Verhaltenstendenzen, die den Erfolg des Mitarbeitergesprächs wesentlich mitprägen. Von besonderer Bedeutung auf Seiten des Vorgesetzten ist hier die Kommunikationsfähigkeit, also die Fähigkeit, ein faires, offenes Gespräch in angenehmer Atmosphäre authentisch zu führen. Aber auch das grundlegende Führungsverhalten des Vorgesetzten dürfte den Prozeßverlauf des Beurteilungsgesprächs beeinflussen. Beim Mitarbeiter spielen über die Kommunikationsfähigkeit hinaus auch Aspekte der psychischen Stabilität eine Rolle, wie Blickle (1995b) durch den Nachweis der Korrelation des Konstrukts meidender Argumentationstendenz mit dem Neurotizismus-Faktor zeigen konnte. Weiterhin ist das Konzept des Selbstwerts der Mitarbeiter als relevante Einflußgröße zu betrachten. Beurteilungsinformationen treffen auf das Bedürfnis von Individuen, das eigene Selbstbild zu schützen. Stone et al. (1984) weisen darauf hin, daß Personen mit hohem Selbstwert eher dazu neigen, die negativen Aspekte von Beurteilungsinformationen zu ignorieren. Eine Systematisierung derartiger Zusammenhänge bietet der *interpersonale Persönlichkeitsansatz* (Wiggins & Trapnell, 1996), in dem spezifische Persönlichkeitstypen durch ihre Position in einem sogenannten Circumplex-Modell der Persönlichkeit bestimmt werden, welches auf den grundlegenden Persönlichkeitsmerkmalen des Fünf-Faktorenmodells beruht. Es wird hierbei angenommen, daß sich die Beziehungen zwischen Personen durch die Existenz spezifischer „Passungstypen“ beschreiben lassen, die aufgrund ihrer Persönlichkeitsausprägungen in besonderer Weise miteinander kommunizieren und interagieren. Eine systematische Untersuchung der Zusammenhänge zwischen differentiellen Persönlichkeitsmerkmalen und Verlauf und Erfolg von Mitarbeitergesprächen steht derzeit noch aus.

Neben den manifesten Persönlichkeitsmerkmalen und deren Verhaltensauswirkungen erweist sich darüber hinaus die Zuschreibung von Merkmalen als wirksam bezüglich der Akzeptanz der Beurteilung. Die vom Mitarbeiter wahrgenommene Glaubwürdigkeit des Vorgesetzten steht hier im Vordergrund. Sie setzt sich aus drei Komponenten zusammen: den positiven oder negativen Motiven, die dem Vorgesetzten vom Mitarbeiter zugeschrieben werden (Glaubwürdigkeit), dem formalen Status sowie der Kompetenz des Vorgesetzten. Letztere wird dann höher eingeschätzt, wenn der Vorgesetzte sich als gut informiert über die Anforderungen und Details der Arbeitstätigkeiten der Mitarbeiter erweist. Der Verlauf des Gesprächs dürfte sich wiederum auf die Attributionen der Mitarbeiter bezüglich der Motive des Vor-

Partizipation, Informationswert der Beurteilung und Sequenzierung von Feedback erhöhen die Akzeptanz der Beurteilung.

Basale Persönlichkeitsmerkmale, wie sie im 5-Faktoren-Modell beschrieben werden, prägen den Verlauf und Erfolg von Mitarbeitergesprächen wesentlich mit.

Die wahrgenommene Glaubwürdigkeit des Vorgesetzten beeinflusst die Akzeptanz der Beurteilung ebenfalls.

Auch organisationale Gegebenheiten wirken sich auf die Akzeptanz der Beurteilung aus.

Förderung ist mehr als Beförderung: z. B. Aufgaben-delegation, Projektarbeit, Vertretungen, Schulungen.

Förderungsmaßnahmen sollten die Zielvorstellungen der Mitarbeiter berücksichtigen.

Die richtige Gesprächsvorbereitung ist wesentlich für den Gesprächserfolg.

gesetzten auswirken. Freilich dürften auch situative Umstände innerhalb der Organisation (wie z. B. mangelnde Beförderungsmöglichkeiten im Anschluß an eine positive Beurteilung aufgrund von Stelleneinsparungen) einen erheblichen Einfluß auf die Akzeptanz des Beurteilungssystems ausüben.

2.3.5 Förderung

Die Förderung der Mitarbeiter wird häufig als die „vornehmste“ Führungsaufgabe des Vorgesetzten betrachtet. Angesichts verminderter Aufstiegschancen – bedingt durch abgeflachte Hierarchien – stellt diese Aufgabe eine besondere Herausforderung an den Vorgesetzten dar. Vielfach wird der Begriff „Förderung“ mit dem der „Beförderung“ gleichgesetzt. Im Rahmen des Mitarbeitergesprächs trifft eine solche eingeengte Sichtweise nicht zu. Hier handelt es sich um den personalen, gestalterischen Aspekt des Gesprächs, in dessen Verlauf der Vorgesetzte die Qualifikation des Mitarbeiters realistisch einschätzen muß, um die künftigen Arbeitsziele fordernd, aber nicht überfordernd festlegen zu können. Aus diesem Grunde sind Aspekte der Förderung häufig – allerdings nicht zwangsläufig – mit der Leistungsbeurteilung verknüpft. So können Förderungsgespräche auch völlig unabhängig vom jährlichen Beurteilungsgespräch geführt werden. Die Mitarbeiter sollten schon bei der Einstellung nicht im unklaren über gegebene oder nicht gegebene Möglichkeiten der Karriereentwicklung gelassen werden, um Unzufriedenheit und Abwanderung zu vermeiden. Wird dies beachtet, so kann Förderung – im Rahmen der bisher besetzten Stelle – auch Maßnahmen wie Aufgabendelegation, Veränderung des Aufgabenzuschnitts, Team- oder Projektarbeit, Vertretungsübernahme, Schulungen etc. umfassen. Vereinbarungen über mögliche Konsequenzen derartiger Qualifizierung (z. B. Gehaltserhöhung, interner Stellenwechsel) sollten frühzeitig getroffen werden. Bei der Auswahl der Förderungsmaßnahmen sollte nicht versäumt werden, neben den „Ought goals“, den vorgegebenen Zielen (Higgins et al., 1997), auch den „Ideal goals“, also den Entwicklungszielen der Mitarbeiter, besondere Beachtung zuteil werden zu lassen (zu Grundlagen und Maßnahmen der Personalentwicklung vgl. Kapitel 9 und 10).

3 Praxis des Führens von Mitarbeitergesprächen

Im folgenden Teil des Kapitels werden Hinweise zur Durchführung spezifischer Mitarbeitergespräche gegeben. Dabei werden zunächst allgemeine Prinzipien zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Mitarbeitergesprächen erläutert, im Anschluß daran werden die wichtigsten Aspekte verschiedener Gesprächsanlässe überblickartig dargestellt.

3.1 Allgemeine Durchführungsprinzipien

Die Beachtung der folgenden Hinweise zur Gesprächsvorbereitung, -durchführung und -nachbereitung sollte zu einer effektiven, zielorientierten Durchführung von Mitarbeitergesprächen beitragen können. Abbildung 10 faßt die wichtigsten Durchführungsprinzipien zusammen.

Gesprächsvorbereitung

Im Vorfeld ist die frühzeitige Vereinbarung des Gesprächstermins wichtig, um eine angemessene Vorbereitung sowohl des Vorgesetzten als auch des Mitarbeiters zu ermöglichen. Sollten im Gespräch Hilfsmittel (wie z. B. ein

Beurteilungsbogen) verwendet werden, so sollte der Vorgesetzte diese dem Mitarbeiter zur Vorbereitung zukommen lassen. Beide sollten im Vorfeld Ziele, die im Gespräch erreicht werden sollen, festlegen. Vor allem die Überlegungen, welchem allgemeinen Zweck das Gespräch dient, was damit bewirkt werden soll und welches Ergebnis das Gespräch erbringen soll, wenn es aus der eigenen Sicht ein effektives Gespräch darstellt, kann zur Zielklärung beitragen. Je konkreter die Ziele dabei vorher benannt werden, desto leichter fällt es, das Gespräch zu diesem Ziel hin zu lenken. Auch die Zielerreichung läßt sich besser überprüfen. Die Erstellung eines Gesprächskonzepts empfiehlt sich, um keine wesentlichen Aspekte zu vergessen. Da möglicherweise die Ziele des Vorgesetzten und des Mitarbeiters nicht völlig übereinstimmen, ist es notwendig, sich zu Beginn des Gesprächs über dessen Verlauf zu einigen. In der Regel wird der Vorgesetzte hierzu einen Vorschlag äußern, den der Mitarbeiter um seine Wünsche erweitern kann.

Zu den weiteren Maßnahmen, die seitens des Vorgesetzten zu treffen sind, gehört es, für das Gespräch ausreichend Zeit zu reservieren und für Störungsfreiheit zu sorgen. Derartige „Vorsorgemaßnahmen“ tragen zu einer positiven Gesprächsatmosphäre bei, indem vermittelt wird, daß das Gespräch von Bedeutung für den Vorgesetzten ist. Des weiteren werden dadurch störende Unterbrechungen oder sogar der Abbruch des Gesprächs noch vor der Ergebnisfindung verhindert. Möglichst sollte für einen neutralen Besprechungsraum gesorgt sein oder – wenn die räumlichen Gegebenheiten dies nicht erlauben und das Gespräch im Vorgesetztenzimmer stattfinden soll – an einem Besprechungstisch Platz genommen werden, damit Statusunterschiede nicht unnötig betont werden.

Gesprächsdurchführung

Ein Gesprächsführungskonzept sollte die im Laufe eines Gesprächs auftretenden verschiedenen Phasen berücksichtigen. So ergibt sich eine Binnenstruktur (siehe Abbildung 9), an der man sich im Gesprächsverlauf orientieren kann.

Prinzipien der Gesprächsdurchführung	
Gesprächsvorbereitung	
<ul style="list-style-type: none"> – Frühzeitige Einladung – Konkrete Festlegung der Gesprächsziele – Erstellung eines Leitfadens – Für Störungsfreiheit / angenehme situative Umstände sorgen 	
Gesprächsdurchführung	
– Kontaktaufnahme:	Small-talk, positive Atmosphäre
– Informationsphase:	Gesprächsziele klären, ggfs. Zeit und Ablauf erläutern
– Argumentationsphase:	Offenes, faires Gespräch, Inhaltlicher Austausch, Dialogform, kooperativ, Gesprächsanteile beachten, auf kognitive, emotionale und motivationale Reaktionen des Mitarbeiters achten
– Beschlußphase:	Eher Problemlösung als „Tell and Sell“, Ergebnisse und weiteres Vorgehen festhalten
– Abschlußphase:	Positiver bzw. angemessener Abschluß
Gesprächsnachbereitung	
<ul style="list-style-type: none"> – Evaluation des Gesprächs – Ursachenanalyse bzgl. mangelnder Zielerreichung – Umsetzung der Beschlüsse: Handlungspläne, Aktionsprogramme – Vereinbarung weiterer Gespräche zur Evaluation der Maßnahmen 	

Abbildung 9:

Übersicht über wichtige Durchführungsprinzipien des Mitarbeitergesprächs

Angemessene Gesprächsvorbereitung:
Frühzeitige Vereinbarung, verwendete Unterlagen vorab zur Verfügung stellen, Ziele klären.

Für das richtige Setting sorgen:
Genügend Zeit reservieren, keine Störungen, neutrale Umgebung.

Ein Gesprächsleitfaden bietet dem Gesprächsführenden eine gute Orientierung im Gesprächsverlauf.

Erste Kontaktaufnahme: Freundliches Klima durch Small-talk, Prinzip der Selbstkongruenz beachten.

Zielklärung in der Informationsphase: Ziele und Ablauf darstellen und vereinbaren.

Im Gesprächsverlauf besonders wichtig: Auf ausreichenden Gesprächsanteil des Mitarbeiters achten.

Es sollten die Inhalte besprochen werden, welche in der Vorbereitung als wichtig erkannt wurden, aber es ist nicht sinnvoll, an Inhalten oder an der Phasenreihenfolge starr festzuhalten. Eine wichtige Argumentation, die dem Gesprächspartner erst in der Beschlußphase einfällt, nicht mehr zu berücksichtigen, nur weil man nach dem Konzept bereits in die nächste Phase eingetreten ist, wäre unsinnig. Ein solches Rahmenkonzept bietet aber Orientierung und verhindert, daß das Gespräch ausufert oder wichtige Gesichtspunkte vergessen werden.

- *Kontaktaufnahme*

In dieser Begrüßungsphase geht es um die Herstellung eines offenen und freundlichen Klimas durch eine persönliche Begrüßung und sogenannte „Small-talk“-Inhalte. Diese Phase ist kritisch für den weiteren Verlauf des Gesprächs, da hier die Weichen für die Atmosphäre gestellt werden. Von besonderer Bedeutung ist dabei die von Cohn (1975) im Rahmen der „Themenzentrierten Interaktion“ thematisierte „Echtheit“ des Auftretens (*Selbstkongruenz*), da unangemessen überschwengliche Herzlichkeit auch künstlich wirken und Mißtrauen erzeugen kann. Ergebnisse der Emotionspsychologie, die gezeigt haben, daß die Stimmungslage Auswirkungen auf die menschliche Informationsverarbeitung hat, legen aber einen freundlichen Gesprächsbeginn nahe, da z. B. Inhalte, die in einer positiven Stimmung aufgenommen werden, besser erinnert werden (Gehm, 1994). Zudem prägt der Gesprächsbeginn den weiteren Gesprächsverlauf.

- *Informationsphase*

Diese Phase dient der Information über das Gesprächsziel, wobei der Mitarbeiter seine Ziele und Anliegen ebenso erläutern sollte wie der Vorgesetzte. Bei voraussichtlich ausführlicheren Gesprächen oder umfangreicheren Verfahrensweisen, wie sie beispielsweise im Rahmen eines Einstellungsgesprächs auftreten können, sollte der beabsichtigte Ablauf kurz umrissen werden. Zeitangaben für Mitarbeitergespräche im Rahmen bestehender Arbeitsbeziehungen festzulegen, erscheint eher kritisch, da der Mitarbeiter den Eindruck gewinnen könnte, seine Belange seien nicht wichtig genug, um sich Zeit dafür zu nehmen, oder sie nähmen in der Sichtweise des Vorgesetzten lediglich den Stellenwert eines von vielen Tagesordnungspunkten ein. Für Gesprächsanlässe wie das Einstellungsinterview können aber ungefähre Zeitangaben die Transparenz für den Bewerber erhöhen.

- *Argumentationsphase*

In dieser Phase geht es um die Gesprächsinhalte. Dabei finden sich bei verschiedenen Gesprächsanlässen auch unterschiedlich hohe Anteile eines echten argumentativen Austauschs. In einem Beurteilungsgespräch bspw. hat ein Mitarbeiter ein anders gelagertes Interesse, seine Interessen zu vertreten, als in einem Einstellungsinterview, in dem es weniger um die „Verhandlung“ einer Leistungsbeurteilung und zukünftiger Ziele geht als darum, im Gesprächspartner den Eindruck zu verstärken, überhaupt zu einer effektiven Leistung im Rahmen der fraglichen Stelle fähig zu sein oder über wichtige anforderungsrelevante Qualitäten zu verfügen. Um einen Austausch zwischen den Beteiligten zu ermöglichen, muß dem Mitarbeiter ein ausreichender Gesprächsanteil zur Verfügung gestellt werden. Im Einstellungsgespräch, bei dem das vorrangige Ziel der Organisation ist, den Bewerber und seine Eigenschaften und Fähigkeiten einzuschätzen, nimmt der Interviewer oft zwei Drittel der Redezeit oder mehr in Anspruch, was zur Folge hat, daß er kaum diagnostische Information aufnehmen kann, da er die meiste Zeit selbst spricht. Entgegengewirkt werden kann diesem Problem, indem man das Gespräch so strukturiert, daß dem Bewerber von vornherein wesentliche Gesprächsteile eingeräumt werden (z. B. ein Teil, in dem der Bewerber sich selbst vorstellt oder seinerseits aufgefordert wird, Fragen zu stellen). In freien Gesprächsteilen kann sich der Vorgesetzte darüber hinaus sog. öffnender Gesprächstech-

niken (Fragen stellen, unterstützendes mimisches Feedback) bedienen, um die wesentlichen Informationen in Erfahrung zu bringen. Die Argumentationsphase sollte problemlösenden Charakter aufweisen, so daß die folgende Beschlußphase die wesentlichen Elemente des Problemlöseprozesses festschreibt und nicht lediglich eine Auflistung der dem Mitarbeiter „verkauften“ Beschlüsse darstellt, welche schon vorher feststanden.

- *Beschlußphase*

Diese Phase gilt es dann einzuleiten, wenn die wesentlichen Inhalte ausgetauscht sind und auch keine weiteren Wünsche bezüglich zu behandelnder Themen mehr bestehen. Auch wenn sich herausstellt, daß noch keine endgültige Lösung besteht und weitere Schritte abzuwarten sind, ehe endgültige Beschlüsse gefaßt werden können, sollte eine Beschlußphase stattfinden, in welcher der derzeitige Stand festgestellt und die weiteren Vorgehensweisen anvisiert werden. Insbesondere das Nicht-Erreichen eines Gesprächsziels und die einzuleitenden Maßnahmen sollten in der Beschlußphase festgehalten werden. Die Beschlüsse in dieser Phase werden gemeinsam gefaßt und sollten schriftlich festgehalten werden.

- *Abschlußphase*

Der Abschluß eines Gesprächs sollte ebenfalls in positiver Stimmung verlaufen. Dies ist vor allem bei Gesprächen wichtig, die für den Mitarbeiter bereits vor ihrem Beginn mit einer Komponente sozialer Belastung einhergehen, z. B. Beurteilungsgespräche. Ein positiver Abschluß erleichtert nicht nur die positive Weiterführung des Kontakts. Zieht man die häufig gegebenen Widerstände gegen Mitarbeitergespräche in Betracht (vor allem bei Beurteilungsgesprächen, siehe z. B. Caroll & Schneider, 1982) kann ein solcher Abschluß auch dazu beitragen, daß man das Gespräch positiver in Erinnerung behält. Es steht allerdings außer Frage, daß dies nicht der einzige Aspekt ist, der die Akzeptanz des Gesprächs mitbestimmt. Die „Formeln“, die dem Mitarbeiter eine positive Verabschiedung signalisieren, unterscheiden sich ebenfalls nach dem Gesprächsanlaß. Bei einem Vorstellungsgespräch kann ein positives Feedback über den Gesprächsverlauf gegeben werden, nicht aber über das Ergebnis. Ein Beurteilungsgespräch kann demgegenüber mit einem Hinweis auf den konstruktiven Verlauf des Gesprächs und die Freude auf die weitere positive Zusammenarbeit enden.

- *Gesprächsnachbereitung*

Die Gesprächsnachbereitung dient zwei wesentlichen Zwecken: Zum einen können die Betroffenen eine Evaluation des Gesprächs durchführen und sich fragen, ob es gelungen ist, alle beabsichtigten Themen anzusprechen und alle verfolgten Ziele zu erreichen. Eine intensive Ursachenforschung vor allem bezüglich der nicht erreichten Ziele kann sich als hilfreich für die Durchführung weiterer Gespräche erweisen. Das zweite Ziel einer Nachbereitung umfaßt die Umsetzung gefaßter Beschlüsse, d. h. die Erstellung von Handlungsplänen im Hinblick auf getroffene Vereinbarungen. An diese sollten sich beide Gesprächspartner auf gleiche Weise binden. Sollte es innerhalb eines Mitarbeitergesprächs zu einer Vereinbarung über beiderseitige einzuleitende Schritte im Hinblick auf zu erreichende Ziele kommen, so sollten weitere Gespräche zur Bewertung der eingeleiteten Maßnahmen vereinbart werden.

Echtes Argumentieren und Problemlösen ermöglichen.

Zusammenfassung:
Gemeinsame Beschlüsse auch bei Nichterreichen des Gesprächsziels über weiteres Vorgehen schriftlich festhalten.

Positiver Abschluß: Dank und positive Äußerung mit oder ohne Feedback.

Die Nachbereitung:
Gesprächsevaluation und Ursachenanalyse bei mangelnder Zielerreichung sowie Umsetzung von Aktionsplänen.

3.2 Anlaßbezogene Gesprächsführung

Im folgenden werden die für einzelne Gesprächsanlässe spezifischen Aspekte der Gesprächsführung herausgearbeitet, welche in der obigen allgemeinen Darstellung noch nicht berücksichtigt wurden. Es werden hierbei die folgenden Gesprächsanlässe erfaßt: Gespräche vor dem bzw. zum Beginn der Mitgliedschaft in Organisationen, wesentliche Gesprächstypen während eines

Einstellungsgespräch:
Potentialanalyse, Information
über Stellenanforderung und
Unternehmen sowie Grund-
steinlegung für eine positive
Beziehung.

Begrüßungsgespräch:
Integration durch Informie-
rung, Entwicklung der Ar-
beitsbeziehung und erste
Zielsetzungen.

bestehenden Arbeitsverhältnisses sowie Gespräche zum Austritt aus der Organisation (vgl. Kapitel 21).

3.2.1 Einstellungsgespräch

Das *Einstellungsgespräch* stellt eine sensible Situation dar, in der die Potentialbeurteilung aufgrund diagnostischer Information im Vordergrund steht (vgl. Kapitel 7). Darüber hinaus wird aber auch der Bewerber über die Stelle, deren Anforderungen und das Unternehmen informiert. Die dritte wesentliche Funktion des Einstellungsgesprächs liegt darin, den Grundstein einer positiven Beziehung zum potentiellen Mitarbeiter zu legen. Daraus ergeben sich die folgenden Ziele und Durchführungsprinzipien des Einstellungsgesprächs:

Ziele:

- Beurteilung der Eignung des Bewerbers für die fragliche Stelle aufgrund objektiver diagnostischer Information
- Gewinnung des bestgeeigneten Bewerbers
- Förderung der Selbstselektion durch realistische Tätigkeitsbeschreibung
- Vermittlung einer positiven Unternehmenskultur, um bei guten Bewerbern Commitment zu fördern
- Ökonomische Durchführung, Praktikabilität

Durchführung:

- Kenntnis der Inhalte der Bewerbungsunterlagen
- Teilstrukturierte Gesprächsform (Gesprächsleitfaden) zur Gewinnung reliabler, objektiver Daten
- Anforderungsbezogene Gestaltung
- Aspekte sozialer Validität: keine inakzeptablen Fragen, Beteiligung des Interviewten, hoher Informationsgehalt
- Verwendung eines sowohl direktiven als auch non-direktiven Stils
- Schaffung einer positiven Atmosphäre mit Ausdruck allgemeinen Wohlwollens und unspezifischer Freundlichkeit, kein direktes oder indirektes Feedback (z. B. über nonverbale Bestätigung)
- Positiver Abschluß mit Vereinbarungen über das weitere Vorgehen.

3.2.2 Begrüßungs- und Orientierungsgespräch

Der Arbeitsbeginn eines neuen Mitarbeiters ist gekennzeichnet von der Anforderung, sich in einem neuen System mit eigenen sozialen Strukturen zurechtzufinden, Kontakt zu bis dahin unbekannten Personen herzustellen und darüber hinaus den Leistungsanforderungen innerhalb dieses Systems zu genügen. Das *Orientierungsgespräch* übernimmt hier vor allem zwei Funktionen, die der Informierung und die der Beziehungsentwicklung. Darüber hinaus können erste Zielsetzungen dazu beitragen, die Anforderungen der Stelle zu verdeutlichen (zur Einbettung des Gesprächs in eine Einarbeitungsstrategie siehe Wexley & Latham, 1991).

Ziele:

- Erleichterung des Übergangs in die Arbeitssituation durch Orientierung
- Freundlicher Empfang, positive Beziehungsgestaltung
- Erläuterung wichtiger Strukturen
- Bekanntmachen wesentlicher Stellenanforderungen
- Rollenklärung und -verhandlung
- Aufbau einer positiven Erwartungshaltung bezüglich der Tätigkeit und der Erfüllung der Anforderungen

Durchführung:

- Kenntnis der Stellenanforderungen
- Verwendung einer teilstrukturierten Form (Leitfaden)

- Beschreibung des Unternehmens und dessen Führungsprinzipien
- Charakterisierung der Abteilungsaufgaben und der Aufgaben des neuen Mitarbeiters
- Vermittlung erster Zielsetzungen
- Gelegenheit zu Fragen
- Schaffung positiver Atmosphäre, Vermittlung der Freude auf die Zusammenarbeit
- Betonung des Prinzips der „offenen Tür“ bei Fragen und Problemen
- Dosierung der Information, da sonst Gefahr der Überforderung
- Einbettung des Gesprächs in eine Einarbeitungsstrategie
- Follow up: frühzeitiger Anschluß eines Zielsetzungs- und Feedbackgesprächs.

3.2.3 Sachgespräch

Der Unternehmensalltag wird bestimmt von der Notwendigkeit, sachliche Fragen zu klären sowie unerwünschte Probleme zu bearbeiten, um Störungen im Arbeitsumfeld zu beseitigen. Der hier relevante Gesprächstyp des „Sachgesprächs“ umfaßt vor allen Dingen den Aspekt des informativen Austauschs, berührt aber auch die Beziehung der Beteiligten.

Ziele:

- Sachlicher Austausch von Information
- Verhinderung und Beseitigung von Störungen
- Vereinbarung sachbezogener Beschlüsse und Maßnahmen

Durchführung:

- Fokussierung zentraler Punkte
- Wechsel von direktiven und non-direktiven Anteilen
- Klärung auftretender Störungen auf der Beziehungsebene
- Einsatz von Gesprächstechniken (analytisches Zuhören, logisches Argumentieren, Stellen gezielter Fragen, Kürze, Klarheit, Prägnanz)
- Fixierung sachbezogener Beschlüsse im Protokoll

3.2.4 Beurteilungsgespräch

Das *Beurteilungsgespräch* stellt die wohl komplexeste Form eines Mitarbeitergesprächs oder Führungsgesprächs dar, da im Rahmen dieses Gesprächs alle fünf wesentlichen Funktionen umfaßt werden. Neben dem Austausch von Sachinformation und der Beziehungsklärung und -entwicklung umfaßt das Beurteilungsgespräch die Funktionen des Feedbacks, der Zielsetzung sowie der Beurteilung und Förderung. Die Aspekte des Feedbacks / der Beurteilung, die Zielvereinbarung sowie die Förderung gehen im Lauf des Führungsgesprächs ineinander über bzw. überlappen sich. Der Ablauf des Beurteilungsgesprächs und die abzuleitenden Gesprächsinhalte werden in Abbildung 10 dargestellt.

Ziele:

- Feststellung des Ausmaßes der Zielerreichung
- Feedbackvermittlung (positiv / korrektiv)
- Durchführung der turnusgemäßen Beurteilung
- Festlegung neuer Zielvereinbarungen
- Feststellung des Qualifizierungsbedarfs
- Vereinbarung von Entwicklungsmaßnahmen
- Diskussion der Arbeitsbeziehung
- Verbesserung von Rahmenbedingungen
- Sicherung konstruktiver, zielgerichteter Zusammenarbeit
- Treffen verbindlicher Vereinbarungen

Sachgespräch: Information und Kommunikation, Störungsvermeidung und -beseitigung.

Beurteilungsgespräch: Information, Beziehungsklärung, Feedback, Zielsetzung, Beurteilung und Förderung.

Inhaltliche Aspekte des Beurteilungsgesprächs		
1. Erörterung der Arbeitssituation	⇒ Das Feedback/ die Beurteilung	
2. Klärung der Aufgaben und Ziele		
3. Feststellung der Zielerreichung	⇒ Die Zielvereinbarung	
4. Positive Würdigung konkreter Erfolge		
5. Ursachenanalyse bei Abweichungen		
6. Abfrage von weiteren Problemen		
7. Festlegung der Beurteilung		
8. Entwicklung von Verbesserungsvorschlägen und Zielen	⇒ Die Zielvereinbarung	
9. Zusammenfassung der Gesprächsergebnisse		
10. Feststellung des Qualifizierungsbedarfs	⇒ Die Förderung	
11. Erörterung der persönlichen beruflichen Entwicklungsziele („Ideal Goals“)		
12. Schriftliche Vereinbarungen		

Abbildung 10:

Beispielhafte Übersicht über den Ablauf eines Führungsgesprächs (angelehnt an: Innenministerium Baden-Württemberg, 1997, S. 28)

Durchführung:

- Halbstrukturierte Gesprächsform mit Beurteilungsbogen
- Gesprächsführung sowohl direktiv als auch non-direktiv
- Darstellung vereinbarter Aufgaben und Ziele durch den Mitarbeiter
- Überprüfung des Zeitbedarfs für Aufgaben sowie Nennung zusätzlicher Aufgaben
- Überprüfung der Zielerreichung und der erschwerenden Umstände
- Überprüfung der Möglichkeiten zur Beseitigung ungünstiger Umstände
- Feedback anhand von Notizen über frühere Feedbackmitteilungen
- Beachtung der Feedbackreihenfolge
- korrekatives Feedback nicht beschönigend; ehrlich, aber nicht verletzend, d.h. sachlich, konkret und beispielhaft in grundsätzlich freundlicher Gesprächsatmosphäre
- verhaltensbezogene Formulierung zur Begünstigung von Änderungsprozessen
- Anpassung der Feedbackübermittlung an differentielle Merkmale des Mitarbeiters
- Feedback an den Vorgesetzten durch den Mitarbeiter
- Berücksichtigung der Argumente des Mitarbeiters und gegenseitige Vereinbarungen
- Festlegung der Beurteilung; bei Nichterreichen eines Konsenses: schriftliche Stellungnahme des Mitarbeiters
- Zielvereinbarung gemäß Abbildung 11
- auf mögliche Überforderung achten
- Prioritäten vereinbaren
- Ableitung der Entwicklungsmaßnahmen
- Fortbildungscontrolling.

Wesentliche Aspekte einer Zielformulierung		
Warum?	Auslöser / Anlaß	z. B. Auftrag, politisches Programm, Unzufriedenheiten
Wozu soll es führen?	Produkt / Ziel / Anforderungen	z. B. Erneuerung, Einsparung, Wirtschaftlichkeit
Was genau?	Konkreter Zielinhalt / -zustand	z. B. Quantitäten (Menge, Kosten) / Qualitäten (Genauigkeit, Bedarfsorientierung, Akzeptanz, Innovation)

Bis wann?	Erfüllungszeitraum	z. B. Start- / Endtermin, Teilschritte / Meilensteine
Wer?	Zielverantwortung	z. B. Personen / Organisationen / Abstimmungen
Wie?	Methode	z. B. Vorgehensweisen, Intensität der Maßnahmen
Womit?	Ressourcen	z. B. Sachmittel, Finanzen, Qualifikation, Unterstützung des Vorgesetzten
Wovon abhängig?	Bedingungen	z. B. Einwände / Zielkonflikte / Abstimmung
Wonach meßbar?	Kriterium der Zielerreichung	z. B. Statistik, Befragungen, Kennzahlen, Vergleiche, Bewertungen

Abbildung 11:

Übersicht über wesentliche Aspekte der Zielformulierung

3.2.5 Konfliktlösungsgespräch

In Organisationen treten immer wieder auch Konflikte auf, die den reibungslosen Ablauf des Arbeitsalltags stören. Die in diesen Fällen notwendigen *Konfliktlösungsgespräche* werden „ad hoc“ vereinbart und sind nicht notwendigerweise für jedes Organisationsmitglied relevant. Der Vorgesetzte als am Konflikt Beteiligter wird hier nicht betrachtet, sondern ausschließlich dessen Aufgabe, zur Lösung eines bestehenden Konflikts zwischen zwei Personen Unterstützung zu leisten. Diese Art des Mitarbeitergesprächs weist einen wesentlichen Unterschied im Vergleich zu den bisher erörterten Gesprächsarten auf: Es sind mehr Personen beteiligt als nur ein Vorgesetzter und ein Mitarbeiter. Mit den beteiligten Personen sind sequentiell sowohl Einzel- als auch gemeinsame Gespräche zu führen. Wesentliche Funktionen liegen im Informationsaustausch sowie schwerpunktmäßig in der Beziehungsklärung und -entwicklung.

Als Vorgesetzter die Aufgabe der Konfliktmoderation auszuüben, dürfte eine der schwierigsten Führungsaufgaben überhaupt sein. Bereits in einem recht frühen Stadium der Konfliktentwicklung stellt Unterstützung von außen beispielsweise durch Nachbarschaftshilfe oder professionelle Hilfe die adäquate Intervention dar (Glasl, 1998). Schwierig für die Führungskraft wird es dann, wenn sich die Konfliktbeteiligten unvorhergesehen gegen den Vorgesetzten verbünden oder sich herausstellt, daß die Führungskraft unwissentlich Teil beispielsweise eines strukturell begründeten Konflikts ist. Im Falle eines zu führenden Konfliktklärungsgesprächs bieten heute viele Unternehmen durch interne Personalentwicklung oder ähnliche Funktionen Beratung an, die zur Klärung der passenden Intervention in Anspruch genommen werden sollte.

Ziele:

- Erfassung des Konflikts
- Ermöglichung einer kooperativen Konfliktlösung

Durchführung:

- Bereitschaft zur Konfliktlösung bei den Beteiligten eruieren
- Einsicht fördern, daß betriebliche Notwendigkeit zur Lösung besteht
- Vorbereitung durch Einzelgespräche mit den Konfliktbeteiligten ohne Wertung durch den Vorgesetzten
- Vereinbarung des Zeitrahmens und von Regeln zur Gesprächsführung
- offene Gesprächsatmosphäre durch Gesprächstechniken fördern (Spiegeln, Verbalisieren)
- direkte und non-direktive Gesprächsverhaltensweisen im Wechsel
- gegenseitiger Austausch der Erwartungen ohne Unterbrechung durch andere Konfliktpartei (Trennendes benennen)

Konfliktlösungsgespräch:
Schwerpunkte in der Beziehungsklärung.

Externe Unterstützung, z. B. durch interne Personalentwicklungsfunktionen, kann zur Klärung der adäquaten Intervention hilfreich sein.

Kritik- bzw. Problemlösungsgespräch: Erörterung von Sach- und Beziehungsaspekten zur konstruktiven Lösung schwerwiegenden Fehlverhaltens.

- Kooperative Erarbeitung einer gemeinsamen Lösung v.a. durch die Konfliktparteien; Vorgesetzter als Moderator (gemeinsamen Nenner suchen)
- Fixierung der Vereinbarungen ohne wesentliche Benachteiligung einer Partei
- klare, eindeutige und widerspruchsfreie Formulierungen verwenden
- Unterschreiben der Vereinbarungen durch alle Beteiligten
- Follow-up: Termin für nachbereitendes Gespräch zur Überprüfung der Einhaltung der Vereinbarungen festlegen

3.2.6 Kritik- bzw. Problemlösungsgespräch

Das Problemlösungsgespräch wird hier nicht bezogen auf spezifische, schwierige Problemsituationen, wie z. B. das Vorliegen eines Alkoholproblems bei einem Mitarbeiter, erörtert, sondern es können lediglich wichtige Prinzipien aufgeführt werden, die für alle Gespräche gelten, in denen ein problematisches Verhalten bzw. Fehlverhalten des Mitarbeiters vorliegt. Konkrete Hinweise zum Umgang mit spezifischen Gesprächsanlässen bieten verschiedene Praxisratgeber (siehe z. B. Kiesow, 1996). Im *Kritik- bzw. Problemlösungsgespräch* steht einerseits die sachliche Informationsfunktion, andererseits die Beziehungsfunktion im Vordergrund. Von besonderer Bedeutung ist hier die Nachweisbarkeit des Fehlverhaltens anhand schriftlicher Aufzeichnungen mit Datum und Uhrzeit und eventuellen Zeugen des Geschehens, da starkes Fehlverhalten häufig geleugnet wird. Wesentlich ist dies vor allem dann, wenn ein Fehlverhalten nach Durchführung von Kritikgesprächen zur Abmahnung oder sogar Kündigung führen soll.

Ziele:

- Beendigung des fraglichen Fehlverhaltens
- Sicherung der weiteren positiven Zusammenarbeit

Durchführung:

- Teilstrukturierte Gesprächsform (Gesprächsleitfaden)
- Anteil direkter Gesprächsverhaltensweisen erhöht
- Gespräch aktuell nach Fehlverhalten
- Prüfung der eigenen emotionalen Verfassung
- Sachliche, knappe Darstellung des Fehlverhaltens anhand schriftlicher Aufzeichnungen und der negativen Auswirkungen des fraglichen Verhaltens
- Ursachen erfragen
- Unterstützung anbieten
- Formulierung eindeutiger Verhaltenserwartungen, Vereinbarungen treffen
- Follow-up: Folgegespräche vereinbaren
- Anerkennung bei positiver Entwicklung
- Weitere Unterstützung bei Wiederauftreten; falls nicht erfolgreich: Abmahnung, Kündigung.

3.2.7 Kündigungsgespräch

Sollte es zu einer Kündigung kommen, so umfaßt die Vorbereitung des Gesprächs notwendigerweise die rechtliche Absicherung der Kündigung (siehe hierzu Böhm, 1991). Beim *Kündigungsgespräch* steht der Informationsaspekt im Vordergrund. Die Beziehungsebene sollte aus diesem Grunde nicht allzu sehr betont werden, da die Gefahr besteht, unangemessenes Mitgefühl auszusprechen, welches dem Mitarbeiter die Situation nicht erleichtert, sondern allenfalls das Gefühl verstärken wird, nicht gerecht behandelt zu werden. Dies gilt insbesondere, wenn Verhalten und Leistung des Mitarbeiters der Grund der Kündigung sind, in geringerem Maße für betriebsbedingte Kündigungen.

Kündigungsgespräch: Sachliches Informieren über die Trennung vom Mitarbeiter.

Ziele:

- Bekanntgabe der Trennung vom Mitarbeiter
- im Falle betriebsbedingter Kündigung Vereinbarung einer fairen Lösung (soziale Absicherung)

Durchführung:

- Halbstrukturierte Gesprächsform
- Schwerpunkt bei direkter Gesprächsführung
- Terminfestlegung beachten (möglichst nicht vor dem Urlaub)
- Verhaltensbezogene Darstellung des Kündigungsgrundes
- Stellungnahme des Mitarbeiters, Diskussion vermeiden
- Tagesplanung vorbereiten
- Sachliche Verabschiedung mit guten Wünschen für die Zukunft.

3.2.8 Austrittsgespräch

Beim *Austrittsgespräch* mit einem Mitarbeiter, der die Organisation aus eigener Entscheidung verläßt, ist die Informationsfunktion von besonderer Bedeutung, wobei hier vor allem der Informationsfluß vom Mitarbeiter zum Vorgesetzten hilfreich für künftige Verbesserungen sein kann.

Ziele:

- Erfragen von Gründen für die Kündigung, Ermitteln von Problemen
- Ermitteln von Ansatzpunkten zur Verbesserung
- Vergleich der Position am Arbeitsmarkt
- Wahrnehmen von Ansatzpunkten zur Vermeidung weiterer Fluktuation
- Sicherung der Außenwirkung

Durchführung:

- Gesprächsführung durch Vorgesetzten, wenn er nicht Grund der Kündigung ist
- Versuch der Konfliktlösung, falls Kündigungsentschluß nicht endgültig
- Schaffung einer positiven Atmosphäre zur Sicherung der Außenwirkung
- Dank für die Mitarbeit, angemessene Verabschiedung.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, daß Mitarbeitergespräche vertraulich zu behandeln sind. Auch sollten über die Verwendung schriftlichen Materials, wie z. B. der Zielvereinbarungsdokumente oder Beurteilungsbögen, feststehende Regeln im Unternehmen existieren, deren Beachtung verbindlich ist, um damit den Mitarbeitern eine gewisse Kontrolle über die Verwendung dieser wichtigen Informationen zu ermöglichen.

3.3 Fallbeispiel

Die dargestellten Prinzipien der Durchführung von Mitarbeitergesprächen werden im folgenden durch ein kurzes Modellgespräch illustriert.

Ausgangssituation

Der Vorgesetzte hat sich über einen seiner Mitarbeiter, Herrn Lange, geärgert, weil dieser innerhalb der letzten acht Wochen dreimal Aufgaben nicht termingerecht erledigt hat. Dies hat bereits zu erheblichen Verzögerungen in einem wichtigen Abteilungsprojekt geführt. Der Vorgesetzte, Herr Schirmer, hat den Mitarbeiter darüber informiert, daß er mit ihm über dessen Leistungen sprechen möchte, und um einen Terminvorschlag gebeten. Herr Lange schlug einen Termin zwei Tage später vor. Die Terminvereinbarung endete mit folgendem Hinweis des Vorgesetzten: „Zur Vorbereitung auf das Gespräch können Sie sich einmal darüber Gedanken machen, wie Sie Ihre Leistung in unserem Abteilungsteam momentan selbst sehen, und zwar vor allem bezüglich des Projekts XY. Bitte richten Sie sich Ihren Arbeitstag so ein,

Austrittsgespräch:
Sachliches Informieren über Gründe; angemessene Beendigung der Arbeitsbeziehung sichern.

Mitarbeitergespräche sind Vertrauenssache.

daß wir für das Gespräch mindestens zwei Stunden Zeit haben.“ Herr Schirmer selbst hat sich auf das Gespräch anhand eines Leitfadens vorbereitet. Dieser enthält neben der vom Vorgesetzten gewählten Ablaufplanung konkrete Notizen über die mangelhaften Aufgabenerledigungen. Wichtig erscheint es Herrn Schirmer auch, daß er nicht nur nach Gründen für die negative Entwicklung fragt, die Herrn Lange selbst betreffen, sondern daß er auch herausfindet, ob es Störungen von außen gibt, die Herrn Langes Arbeitsleistung beeinflussen bzw. ob er selbst als Vorgesetzter Unterstützung leisten kann. Als Ziel des Gesprächs möchte er Vereinbarungen treffen, die zu einem verbesserten Zeitmanagement des Mitarbeiters führen und zu einer Wiederherstellung des früheren Leistungsniveaus beitragen. Zwar hat er bereits einige Hypothesen über Ursachen der Probleme des Mitarbeiters aufgestellt und einige Maßnahmen erdacht, z. B. ein besseres Controlling des Projektverlaufs durch ihn selbst. Ihm liegt aber daran, daß der Mitarbeiter möglichst selbst einige Maßnahmen vorschlägt, um dessen Commitment zu erhöhen. Nun sitzen der Vorgesetzte und der Mitarbeiter im Besprechungszimmer.

Vorgesetzter	Mitarbeiter	Erläuterungen
<p>„Herr Lange, ich freue mich, daß wir diesen kurzfristigen Termin für unser Gespräch finden konnten. Wie ich Ihnen schon gesagt habe, möchte ich mit Ihnen über Ihre Leistungen sprechen.</p> <p>Ich denke, daß wir nicht länger als anderthalb Stunden benötigen werden, aber dieses Gespräch ist mir so wichtig, daß ich vorsichtshalber heute keine anderen Termine mehr vorgesehen habe, so daß wir ausreichend Zeit haben, uns zu unterhalten.“</p>	<p><i>nickt abwartend</i></p>	<p><i>Freundliche, sachliche Einleitung mit dem Hinweis darauf, um was es gehen wird; direktive Vorgabe der Zielrichtung</i></p>
<p>„Schön, Herr Lange. Zunächst möchte ich Ihnen sagen, daß ich Sie sehr als Mitarbeiter schätze, vor allem Ihr hohes Engagement und Ihre Flexibilität, durch die Sie in der Vergangenheit stets zum Gelingen unserer Projekte beigetragen haben.</p> <p>Aber seit etwa acht Wochen zeichnet sich für mich eine Entwicklung ab, die ich mit Sorge betrachte. Ich möchte Ihnen dies anhand einiger Beispiele aus den letzten Wochen erläutern:</p> <p>Vor acht Wochen, am 7. Juli, hatten wir einen Termin zur Besprechung des Projekts XY vereinbart,</p>	<p>„Na ja, wenn es hier um meine Leistungen gehen soll, ist es ja klar, daß ich mir Zeit nehmen muß. Ich habe vorsichtshalber die nächsten zweieinhalb Stunden reserviert.“</p>	<p><i>Orientierung über zeitlichen Rahmen; der Vorgesetzte signalisiert: Das Gespräch ist mir wichtig. Das knappste Gut, die verfügbare Zeit, ist hierfür der beste Indikator.</i></p> <p><i>Die Äußerung des MA drückt Zurückhaltung bzw. Ablehnung und Mißtrauen aus; hier ist es für den VG besonders wichtig, nonverbale Signale zu beachten</i></p> <p><i>Der VG bringt zum Ausdruck, daß er den Mitarbeiter persönlich schätzt und auch seine bisherige Leistung anerkennt.</i></p>
		<p><i>Zwar wäre auch eine direkte Rückmeldung („In letzter Zeit bin ich mit Ihrer Leistung nicht zufrieden“) möglich, aber in Anbetracht der bisher eher ablehnenden Haltung des Mitarbeiters wählt der Vorgesetzte zunächst eine vorsichtiger Ausdrucksweise.</i></p> <p><i>Es folgt die konkrete und spezifi-</i></p>

Vorgesetzter	Mitarbeiter	Erläuterungen
<p>zu dem Sie Ihre Ergebnisse vorstellen sollten. Einen Tag vorher kamen Sie zu mir und baten um eine Verschiebung des Termins um drei Tage, da Sie Ihre Ergebnisse noch nicht präsentieren könnten.</p> <p>Ca. vier Wochen später, am 30. Juli, hatten wir eine Abteilungssitzung zum Projekt XY. Bei dieser stellte sich heraus, daß Frau Maier mit den neuen Untersuchungen noch nicht beginnen konnte, weil Ihre Auswertungen noch nicht vorlagen. Dadurch gerieten wir bereits in zeitliche Schwierigkeiten mit der gesamten Projektorganisation.</p> <p>Letzte Woche informierte mich Frau Weber, daß sie sich vergeblich bemüht hat, von Ihnen die Unterlagen für den Zwischenbericht zu bekommen.</p> <p>Dies alles sind für mich Zeichen, daß mit Ihrem Zeitmanagement etwas nicht stimmt, zusätzlich aber, daß sich eine Entwicklung abzeichnet, die wir rechtzeitig aufhalten müssen.</p> <p>Zwar schätze ich Sie als guten Mitarbeiter, aber die Unpünktlichkeit in der Aufgabenerledigung stört mich. Das bringt die Projektorganisation durcheinander, verursacht Spannungen im Team und gefährdet letztlich den Erfolg unseres Projekts.</p> <p>Wie sehen Sie das, Herr Lange?“</p>	<p>„Also, ich meine, das muß man jetzt nicht so dramatisieren. Sie haben ja selbst gesagt, daß Sie mich für einen guten Mitarbeiter halten, und ich denke, das waren Ausnahmen in der letzten Zeit, die sich so zufällig gehäuft haben. Es ist ja auch jetzt Urlaubszeit, und für diejenigen, die dann dableiben, ist es dann auch immer etwas hektischer, so daß das eine oder andere auch schonmal liegenbleibt.“</p>	<p><i>sche, anhand von Daten belegbare Kritik.</i></p> <p><i>Auch wenn mehr als drei Ereignisse zu kritisieren sind, sollten insgesamt nicht mehr als drei Beispiele herangezogen werden, da allzu umfangreiche Kritik meist zu Reaktanz führt.</i></p> <p><i>Der VG stellt noch einmal klar, daß er in den Vorkommnissen keine Einzelereignisse sieht, sondern eine Entwicklung, die Anlaß zur Besorgnis gibt.</i></p> <p><i>Der VG äußert noch einmal persönliche Wertschätzung, nennt dann klar das konkrete Verhalten, das ihn stört, anschließend liefert er die Begründung.</i></p> <p><i>Offene Frage, die dem Mitarbeiter ermöglicht, seine Sichtweise darzulegen.</i></p> <p><i>Der Mitarbeiter reagiert ausweichend und will sein Verhalten verharmlosen. Er ist noch nicht zur Selbstkritik bereit. Der VG begleitet die Ausführungen des Mitarbeiters mit nonverbalen Bestätigungssignalen, um Aufmerksamkeit zu signalisieren.</i></p>

Vorgesetzter	Mitarbeiter	Erläuterungen
<p>„Das kann man so sehen, Herr Lange. Ich habe aber den Eindruck, daß die Häufung der Anlässe in der letzten Zeit eher darauf hindeutet, daß es andere Gründe geben muß als nur den Zufall. Welche Gründe könnten Sie sich aus Ihrer Sicht vorstellen?“</p> <p>„Was, denken Sie denn, sind die Gründe dafür, daß Sie mit Ihrer Zeit für Ihre Projektaufgaben nicht so hinkommen?“</p>	<p>„Na ja, irgendwie komme ich halt in letzter Zeit nicht mehr so mit meiner Zeit hin....Ich kann aber ja auch nicht dauernd wer weiß was für Überstunden machen; da beschwert sich die Familie dann auch. Es ist halt einfach auch alles viel im Moment.“</p>	<p><i>Der VG signalisiert Verständnis (wichtig hier auch die nonverbale „Begleitmusik“!), macht aber deutlich, daß er die Verharmlosung des Mitarbeiters nicht akzeptiert. Er stellt eine weitere offene Frage, die den Mitarbeiter zur Auseinandersetzung mit dem Thema zwingt.</i></p> <p><i>Es erfolgt ein erstes noch recht unspezifisches Eingeständnis des Mitarbeiters, daß er Schwierigkeiten hat, seine Aufgaben zu erfüllen.</i></p> <p><i>Der Vorgesetzte hakt mit einer offenen Frage nach.</i></p>
<p>„Ja, das kann man so sehen, und ich denke, an dem, was Sie sagen, ist etwas dran. Wir werden uns später noch darüber unterhalten, inwiefern äußere Einflüsse Ihre Arbeitsleistung beeinträchtigen und was wir da unternehmen können. Zunächst möchte ich aber gerne wissen, ob es aus Ihrer Sicht auch Dinge gibt, die in Ihrem Bereich liegen und die sie selbst ändern könnten.“</p>	<p>„Hm, ja, also, erst mal sind die Termine einfach zu kurzfristig. Dann kommen ja auch seit der Umstellung auf die neue Software vor zwei Monaten andauernd die anderen Kollegen auf mich zu und beanspruchen meine Hilfe, zum Beispiel in Computerdingen. Sie wissen ja, daß ich mich da ganz gut auskenne. Und oft warte ich ja auch auf wichtige Informationen, die ich von anderen einfach nicht rechtzeitig bekomme.“</p>	<p><i>Der MA nennt einige Gründe, die vor allem auf äußere Einflüsse abzielen; hier sind vor allem noch „die anderen“ die Schuldigen. Der VG muß nun das Gespräch lenken und den Mitarbeiter wieder auf sich selbst als Quelle der Probleme fokussieren.</i></p> <p><i>Hier läßt der VG das vom MA Gesagte gelten und bestätigt, daß es sich um einen wichtigen Punkt handelt. Gleichzeitig gibt er ihm durch direktives Gesprächsverhalten die Gesprächsrichtung und -struktur deutlich vor (geschlossene Frage).</i></p>
<p>„Und was könnte das sein?“</p>	<p><i>Herr Lange denkt nach, dann etwas zögerlich:</i></p> <p>„Na ja, vielleicht schon...“</p> <p>„Hm, vielleicht setze ich nicht immer die richtigen Prioritäten. Ich</p>	<p><i>Auf die geschlossene Frage antwortet der MA mit „ja“ und läßt damit die erste Öffnung zur Selbstkritik erkennen.</i></p> <p><i>Mit einer offenen Frage fördert der Vorgesetzte die Auseinandersetzung</i></p>

Vorgesetzter	Mitarbeiter	Erläuterungen
<p>„Tja, Herr Lange, das ist doch schon einmal etwas. Denken Sie denn, daß Sie an diesen Dingen etwas ändern sollten?“</p> <p>„Nein, sicher nicht, das denke ich auch. Aber vielleicht gibt es auch Wege, wie Sie weiterhin ein guter Kollege sein und gute Arbeit abliefern können, ohne daß Sie dadurch Probleme mit Ihrem Zeitmanagement bekommen. Sehen Sie da Möglichkeiten?“</p> <p>„Ihre Idee, das EDV-Problem im Team anzusprechen, halte ich für sehr gut. Sicher fällt uns in dieser Runde dann auch eine konstruktive</p>	<p>lege halt viel Wert auf ein gutes Klima unter den Kollegen, und wenn mich dann jemand um Hilfe bittet, lasse ich oft alles stehen und liegen und denke „das ist ja schnell erledigt“, und ruck-zuck sind doch drei Stunden ‘rum, die mir dann fehlen. Manchmal bin ich mir auch in einer Sache im Projekt unsicher, und um nichts falsch zu machen, grüble ich dann herum und prüfe und überlege. Aber das tue ich, um die Qualität abzuliefern, die Sie auch von mir kennen und erwarten.“</p> <p>„Na ja, an meiner Hilfsbereitschaft will ich eigentlich nichts ändern. Und die Qualität meiner Arbeit soll ja auch nicht geringer werden, oder?“</p> <p><i>Herr Lange denkt nach.</i></p> <p>„Also, vielleicht sollten wir im Kollegenkreis mal ganz offen darüber sprechen, welche Probleme die häufigen Anfragen der anderen in Sachen EDV-Unterstützung für meine eigene Arbeit verursachen. Es weiß ja jeder, daß ich gerne helfe, und von daher werden die anderen wohl nicht sauer sein, wenn ich zukünftig mal öfter nicht so schnell einspringe wie bisher. Wahrscheinlich wissen die gar nicht, was für ein Zeitaufwand das immer für mich ist. Außerdem kann ich ja mal versuchen, mehr Prioritäten zu setzen. Was das andere angeht, da fällt mir im Moment so spontan keine Lösung ein.“</p>	<p><i>zung des Mitarbeiters mit den Ursachen, die in ihm selbst liegen. Hätte der Mitarbeiter auf die Frage davor verschlossen mit „nein“ geantwortet, so hätte eine Nachfrage „warum nicht“ tiefere Einblicke in die Sichtweise des Mitarbeiters erlaubt. Die Mitteilung der eigenen Hypothesen durch den VG wäre in diesem Fall der nächste Schritt.</i></p> <p><i>Die geschlossene Frage gibt die erwünschte Richtung – Änderungsvorschläge – vor.</i></p> <p><i>Der MA ist noch nicht bereit, diese Direktive aufzunehmen; er will nichts ändern und fordert darin sogar die Bestätigung des Vorgesetzten.</i></p> <p><i>Der VG bestätigt den Mitarbeiter - aber nur teilweise. Gleichzeitig signalisiert er, daß der Mitarbeiter ihm argumentativ nicht „entwischen“ kann. Er stellt klar, daß er Lösungsvorschläge erwartet, und fordert sie durch eine offene Frage ein.</i></p> <p><i>Der Mitarbeiter macht einige recht vielversprechende Vorschläge.</i></p> <p><i>Der VG bestärkt den Mitarbeiter in Form von Lob für die Vorschläge. Er schließt aber gleich eine Forderung zur Verhaltensände-</i></p>

Vorgesetzter	Mitarbeiter	Erläuterungen
<p>ve und für alle befriedigende Lösung ein, z.B. durch eine Schulung oder ähnliches. Das können wir im Detail im Team besprechen. Allerdings liegt es natürlich auch an Ihnen, den anderen einmal „nein“ zu sagen. Dies wird aber das gute Klima in unserer Abteilung nicht beeinträchtigen, sondern fördern, da Sie durch den Zeitgewinn für pünktlicheres Abliefern Ihrer Ergebnisse und damit auch in den Projekten für eine spannendere Zusammenarbeit mit Ihren Kollegen sorgen werden.</p> <p>Daß Sie selbst zukünftig Prioritäten setzen werden, halte ich auch für eine erfolgversprechende Vorgehensweise.</p> <p>Gibt es darüber hinaus etwas, das ich dazu beitragen kann, Ihnen die termingerechte Aufgabenerledigung zu erleichtern?“</p> <p>„Ich freue mich, daß Sie Ihre Wünsche so konkret formulieren, Herr Lange. Diese Zeit werde ich mir gerne nehmen, wenn es dazu beiträgt, Sie zu unterstützen, im Projekt besser und schneller voranzukommen. Darüber hinaus halte ich es für wichtig, über Probleme, die möglicherweise auftreten, auch frühzeitig informiert zu sein. Dies hilft uns allen bei einer effizienten Projektplanung. Was das Setzen früherer Termine betrifft,</p>	<p>„Na ja, wenn Sie schon so fragen... Ich denke, es wäre gut, wenn Sie vielleicht manche Aufgaben, die Sie mir übertragen, etwas früher bekanntgeben, falls Sie sie selbst schon vorher kennen, so daß das Zeitfenster für mich wenigstens in einigen Fällen etwas größer wird. Außerdem ist mir noch eingefallen, daß wir ja eventuell zwischen den größeren Projektbesprechungen auch ab und zu mal Kurzbesprechungen einschieben könnten, gerade wenn ich mal an so einem Problem feststecke, an dem ich dann lange herumgrüble. Ich weiß zwar nicht, ob Sie dazu die Zeit haben ...“</p>	<p><i>rung an – nein zu sagen, was dem MA schwer fallen dürfte. Deshalb schildert der VG die positiven Folgen dieser Verhaltensänderung. Damit zerstreut er präventiv eventuelle Bedenken des Mitarbeiters und ermutigt ihn, es zu versuchen.</i></p> <p><i>Das vom MA noch schwach formulierte Vorhaben, Prioritäten setzen zu wollen, wird aufgegriffen und als verbindliche Maßnahme interpretiert.</i></p> <p><i>Nun bietet der VG seine Unterstützung an und lenkt dabei das Gespräch vorsichtig in die Richtung seines Wunsches, den Projektverlauf stärker zu kontrollieren.</i></p> <p><i>Der Mitarbeiter äußert Wünsche an den Vorgesetzten, u. a. auch nach engerer Zusammenarbeit. Hierdurch bleibt dem Vorgesetzten die Anordnung dieser Maßnahme erspart. Eine Interpretation durch den Mitarbeiter als „höhere Kontrolle“ ist daher eher unwahrscheinlich.</i></p> <p><i>Nach der Wünschäußerung drückt der MA Unsicherheit aus.</i></p> <p><i>Möchte der VG auch zukünftig konstruktive Kritik seines Mitarbeiters erhalten, muß er ihn jetzt bestätigen. Sein Anspruch, mehr Information zu erhalten, läßt sich hier gut unterbringen, weil er dem Wunsch des Mitarbeiters entgegenkommt. Gleichzeitig achtet der VG darauf, nichts Unmögliches zu versprechen.</i></p>

Vorgesetzter	Mitarbeiter	Erläuterungen
<p>kann ich Ihnen nicht versprechen, daß mir das in jedem Fall gelingen wird, da ich selbst auch häufig sehr kurzfristig Vorgaben erhalte. Ich werde es aber in möglichen Fällen zukünftig berücksichtigen.</p> <p>Sie hatten noch erwähnt, daß auch Probleme, die Sie selbst nicht beeinflussen können, eine Rolle für Ihre Zeitprobleme spielen, z.B. späte Informationsweitergabe durch Kollegen. Was sollten wir Ihrer Meinung nach hier tun?</p> <p>„Also gut, dann schlage ich folgendes vor: Wir setzen die gerade gemeinsam besprochenen Maßnahmen folgendermaßen um:</p> <p>Sie planen Ihre Arbeit zukünftig mit Prioritätenlisten. Im Anschluß an unser Gespräch kann ich Ihnen hierzu gerne noch ein paar Hinweise geben, wenn Sie möchten. Weiterhin kontrollieren Sie sich zukünftig hinsichtlich Ihrer Hilfsbereitschaft in EDV-Dingen gegenüber den Kollegen und prüfen den Bedarf der Hilfe sehr genau. Zusätzlich werden wir eine Teamsitzung zu diesem Thema anberaumen und das EDV-Problem grundsätzlich lösen. Ich schicke im Anschluß an unser Gespräch einen Terminvorschlag an alle.</p> <p>Ich werde zukünftig frühzeitig bekannte Aufgabenstellungen so schnell wie möglich weitergeben. Darüber hinaus intensivieren wir unseren Kontakt in Projektfragen. Dazu gehört für mich einerseits, daß ich ab und zu nachfragen kann, wie der Stand der Dinge ist, und andererseits, daß Sie mich jederzeit ansprechen können, wenn es Probleme gibt. Ich möchte Sie auch bitten, mir direkt mitzuteilen, wenn Sie Termine für unrealistisch halten, damit wir von vornherein nach Lösungen suchen können.</p>	<p>„Ach, das ist eigentlich nicht so dramatisch, eher im Rahmen des Üblichen. Ich glaube nicht, daß wir da im Moment etwas tun müssen. Wir können ja mal sehen, wie es dann jetzt in der Zukunft läuft.“</p>	<p><i>Wie angekündigt, nimmt der VG das Thema äußerer Einflüsse erneut auf. Dies ist wichtig, um sich als glaubwürdig zu erweisen.</i></p> <p><i>Da der MA bis zu diesem Punkt des Gesprächs jederzeit „das Gesicht wahren konnte“, kann er auch hier ohne Gesichtsverlust zugeben, daß in den externen Einflüssen wohl nicht die Hauptursache seiner Schwierigkeiten zu sehen ist.</i></p> <p><i>Der Vorgesetzte faßt die vereinbarten Maßnahmen zusammen und bietet noch einmal Hilfestellung an. Darüber hinaus formuliert er konkret, was er tun wird, um den Mitarbeiter zu unterstützen.</i></p> <p><i>Er versichert sich noch einmal, daß er sich beim MA über den Stand des Projekts informieren darf, ohne daß dieser das als Eingriff in seine Arbeit oder unangemessene Kontrolle interpretiert.</i></p> <p><i>Es folgt eine konkrete Terminvereinbarung zur Überprüfung der Zielerreichung. Gleichzeitig bringt der VG Zuversicht zum Ausdruck, daß der MA sich bis dahin positiv entwickeln wird.</i></p>

Vorgesetzter	Mitarbeiter	Erläuterungen
<p>In etwa vier Wochen sollten wir uns dann noch einmal zusammensetzen und schauen, welche Fortschritte wir erzielt haben. Sind Sie damit einverstanden?“</p> <p>„Prima, Herr Lange. Ich freue mich, daß wir ein so konstruktives Gespräch geführt haben, und bin sicher, daß Sie anhand der von Ihnen vorgeschlagenen Maßnahmen in kurzer Zeit wieder Ihren früheren hohen Leistungsstand erreichen werden.“</p>	<p>„Ja, das ist bestimmt sinnvoll.“</p>	<p><i>Der verbindlichen Zustimmung des Mitarbeiters folgt der positive Abschluß durch den Vorgesetzten, wodurch der Mitarbeiter motiviert und eine weitere Zusammenarbeit ermöglicht wird.</i></p>

Zusammenfassung

Zusammenfassung

Die Beziehung zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern ist eine wichtige Bestimmungsgröße des Funktionierens jeder Organisation. Anhand eines allgemeinspsychologischen Kommunikationsmodells wird die Kommunikation in Führungssituationen thematisiert. Mit diesem theoretischen Hintergrund können typische sender- und empfängerbedingte Kommunikationsprobleme abgeleitet und Hinweise zu ihrer Vermeidung gewonnen werden. Über die informelle und spontane Kommunikation hinaus kommen dem Mitarbeitergespräch einige spezifische Funktionen zu, insbesondere der Austausch von Sachinformation, die Klärung und Entwicklung der Beziehung, Feedback und Zielsetzung, Leistungs- bzw. Potentialbeurteilung sowie Mitarbeiterförderung. Sowohl auf seiten der Mitarbeiter wie der Vorgesetzten steht das Gespräch damit im Dienste von Leistungs-, Zufriedenheits- und Entwicklungszielen. Überdies bietet es die Möglichkeit, die Interaktion zu verbessern und die Rollenbeziehungen fähigkeits- wie bedürfnisgemäß weiterzuentwickeln. Damit hat das Mitarbeitergespräch auch auf der Ebene der Organisation sowohl die Funktion der Förderung von Leistung (z. B. durch Verbesserung von Qualität und Ressourceneinsatz) als auch die des Beitrags zur Organisationskultur und Organisationsentwicklung.

Die personalpsychologische Forschung hat zu den Grundkomponenten von Mitarbeitergesprächen, insbesondere zu Zielsetzung und Feedback, substantielle Beiträge erbracht. Auf die verschiedenen Formen anlaßbezogener Gesprächsführung trifft dies nur eingeschränkt zu. Das Einstellungsgespräch sieht heute aufgrund eignungsdiagnostischer Forschung anders aus und leistet erheblich mehr als etwa vor zwei Jahrzehnten. Im Falle des Beurteilungsgesprächs ist zwar die zugrundeliegende Leistungsbeurteilung derzeit wieder intensiv bearbeiteter Forschungsgegenstand, die Gesprächsführung als solche wird allerdings weitgehend aus praktischer Erfahrung heraus gestaltet. Fast gänzlich auf seiten der Praxis findet sich schließlich die Durchführung weiterer anlaßbezogener Gesprächsformen wie Konfliktlösungsgespräch, Kritik- und Austrittsgespräch. Hier bietet sich erheblicher Spielraum sowohl für originäre personalpsychologische Forschung als auch für die Übertragung des Fachwissens aus anderen Teildisziplinen der Psychologie. Gleiches gilt für die Gestaltung und Evaluation von Gesprächstrainings; hier übersteigt bislang die praktische Nachfrage bei weitem das forschungsbasierte Angebot. Damit stellt sich das Thema „Mitarbeitergespräch“ als fruchtbares Feld weiterer personalpsychologischer Arbeit dar.

Weiterführende Literatur

- Farr, J.L. (1991). Leistungsfeedback und Arbeitsverhalten. In H. Schuler (Hrsg.), *Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung* (S. 57-80). Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schuler, H. (1992). Das Multimodale Einstellungsinterview. *Diagnostica*, 38, 281-300.
- Schulz von Thun, F. (1993). *Miteinander reden 1*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Neuberger, O. (1980). *Das Mitarbeitergespräch*. Goch: Bratt-Institut für neues Lernen.

Weiterführende Literatur zur praktischen Durchführung von Mitarbeitergesprächen

- Gehm, T. (1994). *Kommunikation im Beruf*. Weinheim: Beltz.
- Kiesow, H. (1996). *Heiße Eisen: Schwierige Mitarbeitergespräche motivierend führen*. Düsseldorf: Econ.

Literatur

- Ashford, S.J. & Cummings, L.L. (1983). Feedback as an individual resource: Personal strategies for creating information. *Organizational Behavior and Human Performance*, 32, 370-389.
- Blickle, G. (1995a). Wie beeinflussen Personen erfolgreich Vorgesetzte, KollegInnen und Untergebene? - Skalenentwicklung und Validierung. *Diagnostica*, 41, 245-260.
- Blickle, G. (1995b). Conceptualization and measurement of argumentativeness: a decade later. *Psychological Reports*, 77, 99-110.
- Böhm, W. (1991). Arbeitsrecht für Vorgesetzte. In L. von Rosenstiel, E. Regnet & M. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern* (S. 244-262). Stuttgart: Schäffer.
- Burgoon, M. (1990). Language and social influence. In H. Giles & P. Robinson (Eds.), *Handbook of language and social psychology* (pp. 51-72). London: Wiley.
- Callan, V.J. (1993). Subordinate-manager communication in different sex dyads: Consequences for job satisfaction. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 13-27.
- Carroll, S.J. & Schneider, C.E. (1982). *Performance appraisal and review systems*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.
- Cialdini, R.B. (1993). *Influence: Science and Practice* (3rd ed.). New York: Harper Collins.
- Clampitt, P.G. (1991). *Communicating for Managerial Effectiveness*. Newbury Park, CA: Sage.
- Cohn, R. (1975). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1989). *NEO-PI/NEO-FFI manual supplement*. Odesa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Covey, S.R. (1990). *The seven habits of highly effective people*. New York: Fireside.
- Cusella, F.P. (1980). The effects of feedback on intrinsic motivation. In D. Nimmo (Ed.), *Communication yearbook*, 4 (pp. 367-387). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Cusella, F.P. (1984). The effects of feedback source, message and receiver characteristics on intrinsic motivation. *Communication Quarterly*, 32, 211-221.

Weiterführende Literatur

Weiterführende Literatur zur praktischen Durchführung von Mitarbeitergesprächen

Literatur

Fortsetzung Literatur

- Cusella, F.P. (1987). Feedback, motivation and performance. In F.M. Jablin, L.L. Putnam, K.H. Roberts & L. W. Porter (Eds.), *Handbook of organizational communication* (pp. 624-678). Newbury Park: Sage.
- Dansereau, F. & Markham, F.E. (1987). Superior-subordinate communication. Multiple Levels of Analysis. In F.M. Jablin, L.L. Putnam, K.H. Roberts & L.W. Porter (Eds.), *Handbook of organizational communication* (pp. 343-388). Newbury Park: Sage.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 39-80). New York: Academic Press.
- Dickinson, T.L. (1993). Attitudes about performance appraisal. In H. Schuler, J.L. Farr & M. Smith (Eds.), *Personnel selection and assessment. Individual and organizational perspectives* (pp. 141-161). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dorsch, F. (1996). *Psychologisches Wörterbuch* (12. Aufl.). Bern: Huber.
- Earley, P.C., Northcraft, G.B., Lee, C. & Lituchy, T.R. (1990). Impact of process and outcome feedback in the relation of goal setting to task performance. *Academy of Management Journal*, 330, 87-105.
- Euske, N.A. & Roberts, K.H. (1987). Evolving perspectives in Organization Theory: Communication implications. In F.M. Jablin, L. L. Putnam, K.H. Roberts & L.W. Porter (Eds.), *Handbook of organizational communication* (pp. 41-69). Newbury Park: Sage.
- Farr, J.L. (1991). Leistungsfeedback und Arbeitsverhalten. In H. Schuler (Hrsg.), *Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung* (S. 57-80). Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Farr, J.L. (1993). Informal performance feedback: Seeking and giving. In H. Schuler, J.L. Farr & M. Smith (Eds.), *Personnel selection and assessment. Individual and organizational perspectives* (pp. 163-180). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fisher, C.D. (1979). Transmission of positive and negative feedback to subordinates: A laboratory investigation. *Journal of Applied Psychology*, 64, 533-540.
- Gehm, T. (1994). *Kommunikation im Beruf*. Weinheim: Beltz.
- Glasl, F. (1998). *Selbsthilfe in Konflikten*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Glauser, M.J. (1984). Upward information flow in organizations: Review and conceptual analysis. *Human Relations*, 37, 613-643.
- Goldhaber, G.M., Yates, M.P., Porter, D.T. & Lesniak, R. (1978). Organizational communication: 1978. *Human Communication Research*, 5, 76-96.
- Harackiewicz, J.M., Sansone, C. & Manderlink, G. (1985). Competence, achievement orientation and intrinsic motivation: A process analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 493-508.
- Harrison, T.M. (1985). Communication and participative decision making: An exploratory study. *Personnel Psychology*, 38, 93-116.
- Higgins, E.T., Shah, J. & Friedman, R. (1997). Emotional responses to goal attainment: Strength of regulatory focus as moderator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 515-525.
- Ilgen, D.R., Fisher, C.D. & Taylor, M.S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64, 349-371.
- Innenministerium Baden-Württemberg (Hrsg.). (1997). *Das Mitarbeitergespräch in der Landesverwaltung Baden-Württemberg*. Schriftenreihe der Stabsstelle für Verwaltungsreform, Band 16. Stuttgart: Innenministerium Baden-Württemberg.
- Jablin, F.M. (1979). Superior-subordinate communication: The state of the art. *Psychological Bulletin*, 86, 1201-1222.
- Jackson, S.E. & Schuler, R.S. (1985). A meta-analysis and conceptual critique of research on role ambiguity and role conflict in work settings. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 36, 16-78.
- Kiesow, H. (1996). *Heiße Eisen: Schwierige Mitarbeitergespräche motivierend führen*. Düsseldorf: Econ.
- Kluger, A.N. & De Nisi, A. (1996). The effects of feedback intervention of performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.

- Kramer, R.M. (1996). Divergent realities and convergent disappointments in the hierarchic relation: Trust and the intuitive auditor at work. In R.M. Kramer & T.R. Tyler (Eds.), *Trust in organizations* (pp. 216-245). Thousand Oaks: Sage.
- Lay, R. (1991a). *Führen durch das Wort*. Frankfurt/M.: Ullstein.
- Lay, R. (1991b). *Kommunikation für Manager*. Düsseldorf: Econ.
- Leonhardt, W. (1991). Das Mitarbeitergespräch als Alternative zu formalisierten Beurteilungssystemen. In H. Schuler (Hrsg.), *Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung* (S. 91-105). Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal-setting and task-performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Longenecker, C.O. & Nykodym, N. (1996). Public sector performance appraisal effectiveness: A case study. *Public Personnel Management*, 25, 151- 164.
- Luthans, F., Hodgetts, R. & Rosenkrantz, S. (1988). *Real managers*. Cambridge, MA: Ballinger.
- Meyer, H.H. (1991). A solution to the performance appraisal feedback enigma. *Academy of Management Executive*, 5, 68-76.
- Mintzberg, H. (1992). *Die Mintzberg-Struktur*. Landsberg: Verlag Moderne Industrie.
- Mossholder, K.W., Giles, W.F. & Wesolowski, M.A. (1991). Information privacy and performance appraisal: An examination of employee perceptions and reactions. *Journal of Business Ethics*, 10, 151-156.
- Napier, N.K. & Latham, G.P. (1986). Outcome expectancies of people who conduct performance appraisals. *Personnel Psychology*, 39, 827-837.
- Neuberger, O. (1980). *Das Mitarbeitergespräch*. Goch: Bratt-Institut für Neues Lernen.
- Neuberger, O. (1991). *Personalentwicklung*. Stuttgart: Enke.
- Neuberger, O. (1992). *Miteinander arbeiten – miteinander reden! Vom Gespräch in unserer Arbeitswelt* (14. Aufl.). München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit, Familie und Sozialordnung.
- Rogers, C.R. & Roethlisberger, F.J. (1992). Kommunikation: Die hohe Kunst des Zuhörens. *Harvardmanager*, 14 (2), 74-80.
- Rosenstiel, L. von (1995). Anerkennung und Kritik als Führungsmittel. In L. von Rosenstiel, E. Regnet & M. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern* (3. Aufl., S. 188-197). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Schuler, H. (1991). Leistungsbeurteilung - Funktionen, Formen und Wirkungen. In H. Schuler (Hrsg.), *Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung* (S. 171-189). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schuler, H. (1992). *Das Multimodale Einstellungsinterview*. Diagnostica, 38, 281-300.
- Schuler, H. (1995). Auswahl von Mitarbeitern. In L. von Rosenstiel, E. Regnet & M. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern* (3. Aufl., S. 123-148). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Schuler, H. & Prochaska, M. (1999). Ermittlung personaler Merkmale: Leistung und Potentialbeurteilung von Mitarbeitern. In Kh. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (2. Aufl., S. 181-210). Göttingen: Hogrefe.
- Schulz von Thun, F. (1989). Psychologische Vorgänge in der zwischenmenschlichen Kommunikation. In B. Fittkau, H.-M. Müller-Wolf & F. Schulz von Thun (Hrsg.), *Kommunizieren lernen (und umlernen)* (6. Aufl., S. 9-100). Aachen: Hahner.
- Schulz von Thun, F. (1993). *Miteinander reden 1*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schulz von Thun, F. (1992). *Miteinander reden 2*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Smircich, L. & Chesser, R.J. (1981). Superiors' and subordinates' perceptions of performance: Beyond disagreement. *Academy of Management Journal*, 24, 198-205.
- Smilowitz, M. (1995). Subordinates satisfaction with communication and managers' relational messages. *Perceptual and motor skills*, 81, 467-471.
- Stone, D.L., Gueutal, H.G. & McIntosh, B. (1984). The effects of feedback sequence and expertise of the rater on perceived feedback accuracy. *Personnel Psychology*, 37, 487-506.
- Wahren, H.-K. E. (1987). *Zwischenmenschliche Kommunikation und Interaktion*

Fortsetzung Literatur

Fortsetzung Literatur

- in Unternehmen: Grundlagen, Probleme u. Ansätze zur Lösung.* Berlin: de Gruyter.
- Waldersee, R. & Luthans, F. (1994). The impact of positive and corrective feedback on customer service performance. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 83-95.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1990). *Menschliche Kommunikation* (8. Aufl.). Bern: Huber.
- Watzlawick, P., Weakland, J.H. & Fisch, R. (1992). *Lösungen: zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels* (5. Aufl.). Bern: Huber.
- Wexley, K.N. (1986). Appraisal interview. In I.A. Berk (Ed.), *Performance Assessment*. London: John Hopkins University Press.
- Wexley, K.N. & Latham, G.P. (1991). *Developing and training human resources in organizations* (2nd ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.
- Wiedemann, H. (1989). *Mitarbeiter richtig führen* (2. Aufl.). Ludwigshafen: Kiehl.
- Wiggins, J.S. & Trapnell, P.D. (1996). A dyadic-interactional perspective on the Five-Factor-Model. In J.S. Wiggins (Ed.), *The Five-Factor-Model of Personality* (pp. 88-162). New York: The Guilford Press.

Teil V: Arbeit in und mit Gruppen

Ein Thema, bei dem sich Sozialpsychologie, Arbeits- und Organisationspsychologie überschneiden und in glücklichen Fällen auch zusammenwirken, sind *Arbeitsgruppen* und *Gruppenarbeit*. Daß die Arbeit durch die Gegenwart anderer und die Kooperation mit anderen sowohl leistungsförderliche als auch -hemmende Impulse erhält, ist schon seit etwa einem Jahrhundert bekannt. Nur wenig später untersuchte der vielseitige Psychologe und Mediziner Willy Hellpach, Professor in Karlsruhe und Heidelberg und nachmaliger badischer Staatspräsident, gemeinsam mit dem Daimler-Benz-Ingenieur Richard Lang Probleme der „Gruppenfabrikation“ (Lang & Hellpach, 1922). Kräftige Impulse erhielt das Interesse für Gruppeneffekte durch die amerikanischen Hawthorne-Untersuchungen in den dreißiger Jahren (Roethlisberger & Dickson, 1939), in der deutschen Betriebspsychologie wieder nach dem Krieg durch die beginnende Bewegung der „sozialen Rationalisierung“ (Mayer, 1951). Bis heute ist die forschende Unterstützung der Gruppenarbeit nicht nur von der Leistungsintention, sondern auch von einer humanistischen Haltung und vom Bemühen um Demokratisierung getragen (z.B. bei Bungard & Antoni, 1995, sowie bei Ulich, 1995).

Auch wenn fraglich ist, inwieweit heutige Arbeitsgruppenforschung als Fortsetzung der frühen Befassung mit Gruppen angesehen werden kann (Greif, 1995), so ist ihr mit dieser noch mehr als die Grundhaltung gemeinsam, insbesondere die ausgeprägte Praxisorientierung. Gruppenforschung kann sogar als prägnantes Beispiel dafür gelten, daß kein einseitiger Fluß der Gedanken und Ergebnisse von der Wissenschaft in die Praxis stattfindet, sondern daß vielfältige Anregungen und Erfahrungen den umgekehrten Weg gehen und daß Innovationen durch gemeinsame Anstrengung zustandekommen. Eine ganze Reihe von Beispielen hierfür wird in den beiden folgenden Kapiteln dargestellt.

Die Gemeinsamkeit des Bemühens um Leistung mit dem nach menschengerechter Arbeitsform dürfte auch mit neuen organisationsstrukturellen Anstößen und mit Aspekten der gesellschaftlichen und globaleren wirtschaftlichen Entwicklung zu tun haben. So ist etwa der Gesichtspunkt der Interkulturalität in der Frage nach optimaler Heterogenität oder „Diversität“ von Gruppen leicht wiederzuerkennen. Diese Fragestellung hat der Forschung neue Anstöße gegeben und stellt einen der Schwerpunkte in Kapitel 17 dar, wo ein breiter Überblick über den heutigen Wissensstand zu Gruppenphänomenen gegeben wird. Zur Frage nach der Gruppenkonstellation wird die Bedeutung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen ihrer Mitglieder sowie einer Vielfalt anderer Parameter erörtert, die von Einfluß auf den Gruppenerfolg sein können. In einer Zusammenstellung („Kasten 2“) werden „Erwartungen an die Forschung zur Gruppenzusammensetzung“ formuliert. Wollte man alle hier artikulierten Fragen fundiert beantworten und müßte man hierfür alle erforderlichen Untersuchungen von Grund auf durchführen, so würde hieraus ein Forschungsprogramm resultieren, das uns alle bis ans Ende unserer Tage beschäftigt. Andererseits lassen sich solche Fragen doch nur empirisch klären, wodurch sich ein Dilemma aufzutun scheint. Glücklicherweise gibt es eine Abkürzung: Durch metaanalytische Zusammenfassung vorliegender Ergebnisse lassen sich auch in diesem Bereich Gesetzmäßigkeiten erkennen, die dem bloßen Auge bisher verborgen geblieben sind. So müssen Forschungsressourcen nicht weiterhin damit vergeudet werden, mit zu kleinen Stichproben Untersuchungen durchzuführen, deren Ergebnisse sich mit denen ähnlicher Studien dann doch nicht so recht vergleichen lassen, sondern können künftig dort ansetzen, wo tatsächlich noch Lücken im Wissensbestand klaffen. Auf diese Weise können dringlich erforderliche Beiträge zur Kumulation unserer Kenntnisse und gleichzeitig zur Forschungsökonomie geleistet werden.

Kapitel 17

Kapitel 18

Weitere Schwerpunkte in den Ausführungen des folgenden Kapitels sind Bedingungen für Motivationsgewinne und -verluste sowie Kommunikations- und Entscheidungsprozesse mitsamt ihrer Unterstützung durch Groupware. Die Ausführungen machen deutlich, daß vielfältige und lohnende Aufgaben für Personalpsychologen darin bestehen, die Planung, Einführung und Betreuung von Arbeitsgruppen in einer Weise zu unterstützen, die sowohl leistungsdienliche wie persönlichkeitsförderliche Wirkungen erwarten läßt. Die Führung von Arbeitsgruppen ist das Thema von Kapitel 18 – bzw. ihr „Management“, worunter hier mehr und Präziseres verstanden wird als unter dem Begriff „Führung“. So konnte die leistungsfördernde Wirkung von Zielsetzungen, die für Einzelpersonen gut etabliert ist, nun auch für Arbeitsgruppen belegt werden. Daß man auch auf diesem Feld heute nicht mehr ganz so im dunkeln tappt wie noch vor ein, zwei Jahrzehnten und funktionierende Managementtechniken einsetzen kann, können wir als Beispiel für die Prüfung von Theorien durch die Ableitung technologischer Regeln (Herrmann, 1979) ansehen.

Als Aufgaben des Gruppenmanagements in Kapitel 18 werden aufgezeigt: Gestaltung der Arbeitsaufgabe, Sicherstellen der Zielorientierung, Beobachtung des Arbeitsprozesses, Leistungsbeurteilung und Feedback, Auswahl von Gruppenmitgliedern und Beachtung der Gruppenzusammensetzung, Delegation von Verantwortung, Unterstützung bei der Koordination von Personen und Aufgaben (u.a. durch Gruppentrainings) und gruppendienliche Gestaltung der Organisationsstruktur, z. B. Förderung der Selbstorganisation auf Gruppenebene und Festlegung leistungsbezogener Entgeltkomponenten. Ein Teil dieser Maßnahmen wird heute im Rahmen von Steuerungssystemen integriert; ein Beispiel hierfür ist das hier genauer geschilderte *Managementsystem PPM* (Partizipatives Produktivitätsmanagement). Durch solche kohärenten Systeme verliert Führung viel von der Beliebigkeit, die man an weniger verbindlichen Führungsleitlinien beklagen, aber auch als Gestaltungsfreiheit gutheißen kann. Wichtig ist die Erkenntnis, daß es nicht ausreicht, Einzelarbeitsplätze zu Gruppen zusammenzufassen; stattdessen sind vielfältig koordinierte Maßnahmen und Veränderungen erforderlich, wenn die Umstellung auf Gruppenarbeit zur Produktivitätsverbesserung führen soll.

Literatur

Literatur

- Bungard, W. & Antoni, C.H. (1995). Gruppenorientierte Interventionstechniken. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (2. Aufl., S. 377-404). Bern: Huber.
- Greif, S. (1995). Geschichte der Organisationspsychologie. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (2. Aufl., S. 41-48). Bern: Huber.
- Herrmann, Th. (1979). Psychologische Technologie statt Angewandter Psychologie. In Th. Herrmann (Hrsg.), *Psychologie als Problem* (S. 128-168). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lang, R. & Hellpach, W. (Hrsg.). (1922). *Gruppenfabrikation*. Berlin: Springer.
- Mayer, A. (1951). Die soziale Rationalisierung des Industriebetriebes. München: Steinbach und Bruckmann.
- Roethlisberger, F. & Dickson, W. (1939). *Management and the worker*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ulich, E. (1995). Gestaltung von Arbeitstätigkeiten. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (2. Aufl., S. 189-208). Bern: Huber.

17 Gruppenarbeit

von Jürgen Wegge

Inhaltsübersicht

1 Einleitung	484
2 Arbeit in Gruppen	485
2.1 Begriffliche Grundlagen	485
2.2 Gruppenarbeitsformen und ihre Verbreitung	486
3 Zusammensetzung von Arbeitsgruppen	489
3.1 Dimensionen und Maße der Heterogenität	489
3.2 Allgemeine Befunde zur Heterogenität	490
3.3 Fähigkeiten und Fertigkeiten	491
3.4 Motive der Gruppenmitglieder	491
3.5 Soziale Kompetenzen	494
3.6 Erwartungen an die Forschung	494
4 Motivationale Phänomene	495
4.1 Gruppenkohäsion und Gruppenleistung	496
4.2 Motivationsverluste und Motivationsgewinne	497
4.3 Zielsetzung in Arbeitsgruppen	500
5 Kommunikation und Problemlösen in Gruppen	501
5.1 Groupware als Hilfsmittel	501
5.2 Beispiele zum Nutzen von Groupware	502
Zusammenfassung	503
Weiterführende Literatur	504
Literatur	504

Als Gründe für die Nutzung von Gruppenarbeit werden benannt: (1) Komplexität und Dynamik des Marktgeschehens, (2) Wunsch nach Selbstverwirklichung in der Arbeit, (3) Innovations- und Kooperationsanforderungen, (4) prinzipielle Vorteile der Arbeit in Gruppen.

Vorteile der Arbeit in Gruppen können sein: höhere Arbeitsmotivation, bessere Kommunikation und Planung, Förderung der Lernbereitschaft und Flexibilität der Mitarbeiter.

Gruppenarbeit bringt auch einige Probleme mit sich und stellt neue Herausforderungen an die Organisation.

1 Einleitung

In der neueren arbeitswissenschaftlichen Diskussion findet man im wesentlichen *vier Begründungen* für die vermehrte Verwendung von Gruppenarbeit in Organisationen (Antoni, 1996; Behrendt & Giest, 1996; Sonntag, 1996). Erstens, die *Komplexität* und *Dynamik* des *Marktgeschehens* nimmt zu, was z. B. an höheren Qualitätsanforderungen, kleineren Losgrößen, einer größeren Typenvielfalt der Produkte und dem steigenden Kostendruck durch die Internationalisierung der Märkte sichtbar wird. Zweitens ist ein *gesellschaftlicher Wandel* in Richtung eines höheren Bildungsstands, vermehrter Selbstverwirklichung und Übernahme von Verantwortung in der Arbeit festzustellen. Als dritte Säule, auf der die Idee einer wirtschaftlichen und zugleich persönlichkeitsförderlichen Nutzung von Gruppenarbeit ruht, wird der stetige *technische Fortschritt* aufgeführt. Hierbei wird angenommen, daß der zunehmende Einsatz von Mikroelektronik in Arbeitssystemen mit immer kürzeren Innovationszyklen einhergeht, die *permanente Lernanforderungen* an die Beschäftigten stellen. Zudem können technische Innovationen auch zur Realisierung sehr komplexer Arbeitssysteme führen, die von *einer* Person kaum noch ausreichend beherrscht werden können bzw. dürfen. Viertens wird gelegentlich auf eine *Reihe prinzipieller Vorteile von Gruppenarbeit gegenüber Einzelarbeit* aufmerksam gemacht, etwa auf die Addition der Einzelkräfte bei Aufgaben vom Typ des Hebens und Tragens, die Koordination mehrerer, zeitgleich zu erfüllender Funktionen (z. B. Überwachung einer komplexen Anlage), das Prinzip des statistischen Fehlerausgleichs bei Schätzaufgaben oder die höhere Leistungsmenge und -qualität bei der Lösung komplexer Probleme. Ob die Gruppe Vorteile bietet, wird allerdings nicht nur vom Typ der Aufgabe, sondern auch von anderen Variablen mitbestimmt, etwa der Gruppengröße, der Kompetenz und dem Status einzelner Gruppenmitglieder oder den verwendeten Interaktionsregeln (Rosenstiel, 1995; Abschnitte 3 und 4 dieses Kapitels).

Nach der sozio-technischen Systemtheorie, die zur Analyse und Gestaltung von Organisationen häufig herangezogen wird (siehe Antoni, 1996; Weber, 1997), ist die unter den ersten drei Punkten skizzierte Situation – hohe Umweltdynamik, hohe technische Ungewißheit, stark ausgeprägte technische Kooperationserfordernisse und Personal mit hoch ausgeprägten Bedürfnissen nach sozialer Einbindung und Selbstentfaltung – eine *ideale Voraussetzung* für die Verwendung von weitgehend eigenverantwortlicher Gruppenarbeit. Mehr noch, unter derartigen Rahmenbedingungen haben Organisationen, die langfristig gewinnbringend agieren wollen, keine Alternative zur Gruppenarbeit. Folgt man diesem Ansatz, *muß* die Organisation auf Gruppenarbeit setzen, weil nur diese Arbeitsform durch die Schaffung möglichst ganzheitlicher Arbeitsvollzüge und Entscheidungsspielräume sowie die weitgehende Aufhebung der Platz- und Taktgebundenheit der Arbeit eine flexible, kommunikations- und innovationsförderliche und sich selbst kontrollierende Ausführung von Arbeitstätigkeiten unterstützt (Ulich, 1991). Da mehrere Forschungsbefunde dafür sprechen, daß Gruppenarbeit diesem Anspruch tatsächlich gerecht werden kann (Weber, 1997; West, 1996) und einige Fallbeispiele aus der betrieblichen Praxis eindrucksvoll belegen, daß mit Gruppenarbeit sowohl Ziele der Organisation (z. B. Reduzierung von Durchlaufzeiten, höhere Arbeitsmotivation, flexiblerer Personaleinsatz) als auch Ziele der Mitarbeiter (z. B. interessantere Arbeitsinhalte, mehr Verantwortung und Handlungsspielraum) erreicht werden können (Coenen, 1996), hat in vielen Unternehmen eine Reorganisation der alten Strukturen in Richtung auf den vermehrten Einsatz von Kleingruppenarbeit bereits stattgefunden.

Ob die Einführung und Nutzung von Gruppenarbeit tatsächlich zu den erhofften Effekten führt und inwieweit diese Auswirkungen auch *längerfristig* bestehen bleiben, wird jedoch von zahlreichen Variablen bzw. Randbedingungen mitbestimmt, deren genaue Bedeutung und deren Zusammenspiel bisher nur in Ansätzen aufgeklärt werden konnte (Guzzo & Salas, 1995; West, Borrill & Unsworth, 1998). Verschiedenste Berichte aus der betriebli-

chen Praxis weisen darauf hin, daß bei der Verwendung von Gruppenarbeit auch erhebliche Schwierigkeiten auftreten können (Behrendt & Giest, 1996; vgl. Kapitel 18). Probleme ergeben sich z.B. bei der Festlegung der *Gruppengröße*, der richtigen *Zusammensetzung der Gruppe* oder bei Fragen zur gerechten *Entlohnung* von Gruppenleistungen.

Aufgabe des Personalwesens ist es, zur Lösung solcher Probleme einen Beitrag zu leisten. Dies erfordert, möglichst viel Wissen über gruppenspezifische Phänomene zu sammeln und dann den jeweiligen Schwierigkeiten mit den zur Verfügung stehenden Mitteln und Instrumentarien entgegenzuwirken, etwa durch Personalauswahl oder Personalentwicklungsmaßnahmen. Nach der noch ausstehenden Klärung der Begriffe Gruppe und Gruppenarbeit werden in diesem Kapitel drei solcher *Wissens-* bzw. *Handlungsfelder* genauer betrachtet: die Zusammensetzung von Arbeitsgruppen, motivationale Phänomene bei Gruppenarbeit sowie Kommunikations- und Problemlösungsprozesse in Gruppen.

2 Arbeit in Gruppen

2.1 Begriffliche Grundlagen

Welche Bedingungen erfüllt sein müssen, um von einer *Gruppe* sprechen zu können, wird in den Sozialwissenschaften sehr unterschiedlich beurteilt. Während einige Forscher als wesentliche Bedingung lediglich fordern, daß Personen sich als Mitglieder derselben sozialen Kategorie *wahrnehmen*, etwa der Kategorie Frau (Wagner, 1994), führen andere längere Merkmalslisten an. Die folgende, innerhalb der Organisationspsychologie weitgehend konsensfähige Definition kann als Beispiel gelten.

Merke:

Eine *Gruppe* besteht aus einer Mehrzahl von Personen, die zeitlich überdauernd in direkter Interaktion stehen, durch Rollendifferenzierung und gemeinsame Normen gekennzeichnet sind und die ein Wir-Gefühl verbindet (Rosenstiel, 1995).

Auch die Frage, wie viele Personen im Sinne dieser Definition für die Existenz einer Gruppe erforderlich sind, ist nicht leicht zu beantworten. Eine Mehrzahl ist bereits bei zwei Personen gegeben, allerdings sind drei Personen nötig, um eine Koalition bzw. Majorität herzustellen, vier Personen, um zwei gleichstarke Allianzen in einer Gruppe zu bilden, fünf Personen, um eine Minorität *innerhalb* einer Gruppe, sieben Personen, um Allianzen zwischen zwei Minoritäten, und neun Personen, um gleichzeitig Koalitionen *innerhalb und* zwischen Subgruppen beobachten zu können (Guzzo & Salas, 1995).

Die hier aufgeführte Gruppendifinition trifft für Skatrunden, Schulklassen und für eher industrielle Beispiele von Gruppen gleichermaßen zu, etwa für Qualitätszirkel oder teilautonome Arbeitsgruppen (s.u.). Um von *Gruppenarbeit* sprechen zu können, fehlt also noch ein wesentliches Merkmal, das der Vereinbarung bzw. Übernahme und der Ausführung eines von der Gruppe gemeinsam zu erledigenden *Arbeitsauftrags*. Demzufolge führt Hacker (1994) folgende *Bestimmungsmerkmale für Gruppenarbeit* an.

Merke:

„Die auch arbeitsanalytisch wesentlichen Merkmale einer Kooperation, die als *Gruppenarbeit* bezeichnet werden kann, sind wenigstens (1) ein gemeinsamer, arteilig ausführbarer Auftrag für mehr als zwei Arbeiten-

Es ist Aufgabe der Personalpsychologie, dem Auftreten von ineffizienten Gruppenprozessen entgegenzuwirken.

Die Gruppengröße bestimmt, ob Minoritäten, Majoritäten oder Allianzen zwischen Subgruppen auftreten können.

Der Begriff Gruppenarbeit impliziert, daß die Gruppe auch einen Arbeitsauftrag zu erledigen hat.

de; dieser verlangt (2) eine gemeinsame Handlungsorganisation zur Auftrags Erfüllung und damit (3) gemeinsame Entscheidungen auf der Grundlage von zeitlichem und inhaltlichem Tätigkeitsspielraum für die Gruppe. Für die Abstimmung, die Handlungsorganisation sind des weiteren (4) Kommunikation und (5) ein Mindestmaß gemeinsamer, geteilter Ziele und Kenntnisse [...] erforderlich [...]“ (Hacker, 1994, S. 61).

Folgt man dieser Ansicht von Hacker, so darf Gruppenarbeit (z. B. die gemeinsame, zeitgleiche und mehrere Teilaufgaben umfassende Montage eines Fahrzeugs in Boxenfertigung) nicht mit *Kolonnenarbeit*, bei der mehrere Personen zur gleichen Zeit in einem Raum weitgehend unabhängig voneinander an ähnlichen Aufgaben arbeiten, oder *Fließarbeit* gleichgesetzt werden, bei der mehrere Personen unterschiedliche Aufgaben am gleichen Gegenstand nacheinander und weitgehend ohne kollektiven Tätigkeitsspielraum zu verrichten haben.

2.2 Gruppenarbeitsformen und ihre Verbreitung

Zur Beschreibung und Klassifikation verschiedener Formen kooperativer Arbeit bzw. von Gruppenarbeit im oben definierten Sinne liegen weitere Ordnungsversuche vor, die derzeit eher uneinheitlich verwendet werden. In den meisten Veröffentlichungen zur Gruppenarbeit besteht jedoch Konsens dahingehend, daß eine Differenzierung zwischen den Begriffen Gruppenarbeit und Teamarbeit *nicht* nützlich ist (West, 1996; Guzzo & Salas, 1995). Obwohl hier durchaus Unterschiede postuliert werden können, etwa daß Teams kleinere Arbeitsgruppen mit besonders intensiven bzw. effektiven Interaktionen und stark ausgeprägtem Wir-Gefühl sind (vgl. Abschnitt 4.1), ist eine exakte Trennung dieser Begriffe kaum möglich, weil keine verbindlichen Maßstäbe für die als unterschiedlich postulierten Gruppenprozesse vorliegen (Antoni, 1996).

Ein aussagekräftigerer Ordnungsversuch wurde von McGrath und O'Connor (1996) beschrieben. Sie unterscheiden verschiedene Formen der Gruppenarbeit nach dem konstituierenden Element, das bei der Bildung der Arbeitsgruppe *im Vordergrund* stand: ein *Projekt*, besondere Merkmale der *Gruppenmitglieder* oder das *technologische System*, in bzw. mit dem die Gruppe arbeitet. Gruppen können demnach hauptsächlich zur Lösung eines relativ eng umschriebenen (kurzfristigen) Projekts gebildet werden („task forces“), sie können auf der Basis spezieller Wissensbestände oder besonderer Fertigkeiten und Fähigkeiten der potentiellen Gruppenmitglieder zusammengestellt und als permanente Arbeitsgruppe („team“) mit besonderen Aufgaben eingerichtet werden, oder sie sind hauptsächlich nach den Erfordernissen eines technischen Systems zusammengestellt, das für bestimmte Aufgaben entwickelt worden ist („crews“). McGrath und O'Connor betonen, daß die weniger zentralen Elemente in den jeweiligen Gruppenformen für mögliche Veränderungen in der Zeit offener sind und daß hiermit auch unterschiedliche Stärken bzw. „Verwundbarkeiten“ der Gruppen einhergehen können. Das plötzliche Ausscheiden eines Gruppenmitglieds könnte z. B. in Gruppen, die im Dienste eines technischen Systems (etwa ein Flugzeug) trainiert werden, weniger störend sein als in anderen Gruppenformen.

Ein weiteres, zur *groben Orientierung* recht praktikables Raster verschiedener Formen von Gruppenarbeit liefert Antoni (1996). Er schlägt vor, zur Klassifikation von Gruppenarbeit fünf verschiedene Grundtypen zu berücksichtigen (siehe Tabelle 1).

Diese fünf Typen der Gruppenarbeit unterscheiden sich hinsichtlich zahlreicher Merkmale. Während *Projektgruppen* und *Qualitätszirkel* weitgehend parallel (nicht integriert) zur regulären Aufbauorganisation bestehen und nur von Zeit zu Zeit eine tatsächliche Zusammenarbeit erfordern, sind *klassische Arbeitsgruppen*, *Fertigungsteams* und *teilautonome Arbeitsgruppen* fest integrierter Bestandteil der regulären Aufbauorganisation. Eine Mitarbeit in

Gruppenarbeit und Teamarbeit sind weitgehend identische Begriffe.

Konstituierende Elemente von Arbeitsgruppen können die Arbeitsaufgaben, besondere Merkmale der Gruppenmitglieder oder Erfordernisse des technischen Systems sein.

Es können fünf Grundtypen von Gruppenarbeit unterschieden werden.

Tabelle 1:
Formen von Gruppenarbeit

in der Aufbauorganisation <i>nicht integriert</i>	in der Aufbauorganisation <i>integriert</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Projektgruppen • Qualitätszirkel 	<ul style="list-style-type: none"> • klassische Arbeitsgruppen • Fertigungsteams • teilautonome Arbeitsgruppen

diesen Gruppen erfordert also eine dauerhafte Zusammenarbeit bei der täglichen Arbeit. Betrachten wir diese Gruppenarbeitsformen etwas genauer.

Die Zielsetzung von *Projektgruppen* ist, einen einmaligen, abgrenzbaren und zumeist neuartigen Arbeitsauftrag (Projekt) zu erfüllen. Dieser Auftrag wird gewöhnlich vom Management vorgegeben und betrifft mehrere Unternehmensbereiche. Projektgruppen setzen sich daher überwiegend aus Experten für verschiedene Arbeitsbereiche zusammen. Ihre Zusammenarbeit endet nach der Erledigung des Arbeitsauftrags. Wie oft sich Projektgruppen treffen und wie weit der Handlungs- und Entscheidungsspielraum der Gruppen reicht, ist sehr variabel (Antoni, 1996; Englich & Fisch, 1999). Im Unterschied zu Projektgruppen ist die Mitarbeit in *Qualitätszirkeln* eher freiwillig. Teilnehmer der Zirkel sind zumeist 5-10 Mitarbeiter der unteren Hierarchieebene, die mit Hilfe organisationsinterner Moderatoren (z. B. Meister, untere Führungskräfte) in regelmäßig stattfindenden Treffen während der Arbeitszeit konkrete Probleme aus dem eigenen Arbeitsbereich besprechen, um hierfür Lösungen zu erarbeiten. Die Wahl der Diskussionsthemen ist der Gruppe freigestellt, wobei alle erörterten Probleme im weitesten Sinne mit der Qualität der Arbeitsergebnisse zu tun haben sollten, z. B. mit der technischen Qualität der Werkzeuge oder der sozialen Qualität der Arbeitsbedingungen. Entscheidungen über die Umsetzung der jeweils erarbeiteten Verbesserungsvorschläge werden zumeist vom Management getroffen, was insbesondere bei Nichtbeachtung der Vorschläge demotivierend wirken kann (vgl. Kapitel 18).

Unterschiede der drei dauerhaft angelegten Typen von Gruppenarbeit lassen sich insbesondere im Hinblick auf (1) die Variabilität und Vielfältigkeit der von einem Gruppenmitglied zu erledigenden Aufgaben, (2) das Ausmaß an Kooperationsmöglichkeiten in der Gruppe und (3) die Art sowie den Umfang von Entscheidungsmöglichkeiten bzw. Autonomiegraden beschreiben (Antoni, 1996; Ulich & Weber, 1996). In *klassischen Arbeitsgruppen* herrscht noch eine starke Funktions- und Arbeitsteilung vor. Die Aufgaben der Mitarbeiter beschränken sich auf unmittelbar produzierende Tätigkeiten, während der Meister dispositive Funktionen erfüllt und die Arbeit in der Gruppe kontrolliert. Aber auch der Meister hat hier eher wenig Handlungs- und Entscheidungsspielraum, da vor- bzw. nachgelagerte Abteilungen (z. B. Logistik) die Arbeit in der Gruppe festlegen und kontrollieren. In *Fertigungsteams*, die insbesondere mit dem Namen Toyota verbunden sind, werden hingegen indirekte Funktionen (z. B. Qualitätssicherung) in den Bereich der Produktion integriert. Es bleiben aber zahlreiche Merkmale der tayloristischen Arbeitsgestaltung bestehen, z. B. taktgebundene Fließfertigung und kurze Arbeitszyklen. Die Anforderungsvielfalt der zu erledigenden Arbeitsaufgaben ist dennoch größer als bei klassischen Arbeitsgruppen, da jeder Mitarbeiter mehrere Stationen am Band beherrschen muß. Auch der Verantwortungsbereich des Meisters ist bei dieser Form der Gruppenarbeit umfangreicher. Schließlich ist die kooperative Ausführung gemeinsamer Aufgaben aller Gruppenmitglieder auf die Arbeit in begleitenden Qualitätszirkeln beschränkt. Im strengen Sinne (s.o.) kann hier also nicht von Gruppenarbeit gesprochen werden. Das Etikett einer persönlichkeitsförderlichen Gruppenarbeit – folgt man den Ausführungen von Antoni – ist nur für teilautonome Arbeitsgruppen zutreffend, da allein bei dieser Form der Gruppenarbeit eine weitgehend eigenverantwortliche Erledigung ganzheitlicher Arbeitsaufgaben durch die Gruppe erfolgt. Diese Auffassung teilt auch Weber (1997), der

Arbeit in Projektgruppen und Qualitätszirkeln ist diskontinuierlich.

Die Zusammenarbeit in klassischen Arbeitsgruppen, Fertigungsteams und teilautonomen Arbeitsgruppen ist kontinuierlich und dauerhaft angelegt.

Im strengen Sinne erfüllt nur die Arbeit in teilautonomen Arbeitsgruppen alle Kriterien für Gruppenarbeit.

die wesentlichen Elemente teilautonomer Gruppenarbeit wie folgt beschreibt (Weber, 1997, S. 48f).

Merke:

Teilautonome Gruppenarbeit ist ein Prinzip der Arbeitsorganisation, bei dem mehreren Arbeitenden in einer räumlich und organisatorisch abgegrenzten Produktionseinheit eine gemeinsame Aufgabe, welche der Herstellung eines gemeinsam erzeugten (Teil-)Produktes dient und sich in interdependente Teilaufgaben unterteilt, in gemeinsamer Verantwortung dauerhaft übertragen wird. Die Arbeitsgruppe bestimmt in moderatem bis hohem Ausmaß selbst und gemeinsam über die Koordination der Arbeitsabläufe, ihre Rollen-, Funktions- und Ressourcenverteilung und die Input-/Output-Beziehung innerhalb ihrer Produktionseinheit, wobei im allgemeinen jedes Mitglied mehrere, strukturell verschiedenartige, anspruchsvolle Teilaufgaben ausführen kann und diese auch wiederkehrend ausführt.

Gruppenarbeit ist bisher vorwiegend im Produktionsbereich untersucht worden.

Die hier erläuterten Beispiele stammen überwiegend aus der teile- bzw. güterfertigen Industrie. Die fünf Gruppenarbeitsformen sind jedoch auch in anderen Bereichen vorfindbar. Servicegruppen, Forschergruppen oder auch Arbeitsgruppen im Krankenhaus können z. B. nach Prinzipien teilautonomer Gruppenarbeit organisiert sein (West, 1996). Weitere Informationen zu den Gruppenarbeitstypen liefern Antoni (1996), West (1996) und Kasten 1.

Kasten 1:

Verbreitung von Gruppenarbeit in Deutschland

Arbeit in Projektgruppen ist die häufigste Form von Gruppenarbeit.

Nach Umfrageergebnissen von Antoni (1996) sind Projektgruppen in fast allen größeren Betrieben zu finden, etwa die Hälfte der großen Industriefirmen nutzt Qualitätszirkel, teilautonome Arbeitsgruppen sind aber bei lediglich einem Drittel der befragten Unternehmen vorhanden. Der Wert für teilautonome Arbeitsgruppen dürfte allerdings eine Überschätzung darstellen. Zimolong und Sauerwein (1995) fanden, daß im westdeutschen Maschinenbau lediglich 1,2% der Unternehmen über Gruppen verfügen, welche die strengen Kriterien teilautonomer Gruppenarbeit erfüllen (z. B. dauerhafte Gruppenstruktur, Erledigung dispositiver Aufgaben in der Gruppe, Arbeitsplatzwechsel). Hier gaben jedoch immerhin 27,4% der befragten Maschinenbauunternehmen an, daß sie Arbeitsgruppen an Bearbeitungsmaschinen verwenden. Ferner fanden Kleinschmidt und Pekruhl (1994) bei einer repräsentativen Umfrage, daß nur 6,9% der in Deutschland Beschäftigten berichten, in einer Gruppe zu arbeiten. Nach ihren Befunden tritt kooperative Gruppenarbeit in Unternehmen mit mehr als 1000 Beschäftigten am häufigsten auf (11,2%), insbesondere in der Investitionsgüterindustrie (12,8%) und bei planenden, forschenden und ausbildenden Berufen (10,7%). Schließlich ergab die Umfrage, daß im Baugewerbe zwar die kooperativsten Arbeitsstrukturen bestehen, die Verbreitung von kooperativer Gruppenarbeit hier jedoch nur durchschnittlich (7,8%) ausgeprägt ist.

Nach Expertenratings sind bis zu 43 Merkmale bei der Klassifikation verschiedener Gruppenarbeitsformen heranzuziehen.

Für eine *noch exaktere Klassifikation* verschiedener Gruppenarbeitsmodelle kann ein von Frieling und Freiboth (1997) entwickeltes Raster eingesetzt werden. Ausgehend von Expertenratings zu über 100 in der betrieblichen Praxis identifizierten Merkmalen von Gruppenarbeit wurden in diesem System insgesamt 43 Bewertungsmerkmale berücksichtigt, die sechs verschiedenen Kategorien zugeordnet sind. Diese Kategorien beschreiben (1) *organisatorische Rahmenbedingungen* (z. B. die räumliche Zusammenlagerung der Arbeitsplätze), (2) *erweiterte Gruppenaktivitäten* (z. B. das Ausmaß an Arbeitsplatzwechsel und die Übernahme von organisatorischen Aufgaben), (3) *das Ausmaß an Partizipation bzw. Autonomie der Gruppe* (etwa bei der Bestimmung des Gruppensprechers und der Vereinbarung von Leistungszielen), (4) *die Art und Dauer von Gruppengesprächen*, (5) *die Ausprägung der*

gruppenspezifischen Qualifikationen der Gruppenmitglieder (z.B. im Hinblick auf die Art und den Umfang der Gruppensprecherqualifikation) und (6) Informationen zur *Existenz und Gestaltung des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses* in der Gruppe.

Das hier nur skizzierte Klassifikationssystem wurde von Frieling und Freiboth (1997) zur Analyse unterschiedlicher Formen der Gruppenarbeit in 12 verschiedenen Werken der Automobilbranche verwendet. Alle untersuchten Gruppen arbeiteten im Bereich der Türenmontage, um eine annähernde Vergleichbarkeit der eigentlichen Arbeitstätigkeiten herstellen zu können. Obwohl die Arbeitstätigkeiten daher relativ identisch waren, fanden sich für die Punktwerte der einzelnen Kategorien sehr deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Werken, aber auch zwischen verschiedenen Abteilungen *innerhalb eines Werks*. Ferner ließen sich bedeutsame Zusammenhänge zwischen den weitgehend objektiv erhobenen Kategorien und der subjektiv erfragten Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen beobachten. Insbesondere *hohe Autonomiegrade* und das *Vorliegen erweiterter Gruppenaufgaben* gingen mit einer hohen Arbeitszufriedenheit einher. Dieses Ergebnis zeigt, daß auch bei weitgehend identischen Arbeitstätigkeiten unterschiedliche Gestaltungsformen von Gruppenarbeit vorzufinden sind. Analysen zu den Auswirkungen einzelner Gruppenarbeitsformen dürften auf der Basis derart detaillierter Beschreibungssysteme besonders wertvoll für die weitere Theoriebildung und die Ableitung von Gestaltungsmaßnahmen sein (vgl. Weber, 1997).

Insbesondere Gruppen mit großen Handlungs- und Entscheidungsspielräumen sind mit ihrer Arbeit zufrieden.

3 Zusammensetzung von Arbeitsgruppen

Zur Frage der besten Zusammensetzung von Arbeitsgruppen liegen hauptsächlich *sozialpsychologisch fundierte Experimente* vor (Guzzo & Dickson, 1996; Jackson, 1996; Klimoski & Jones, 1995; vgl. auch Kapitel 18). Angesichts der geringen Anzahl von Studien mit natürlichen Arbeitsgruppen sind die im folgenden aufgeführten Ergebnisse nur mit großer Vorsicht auf die betriebliche Praxis zu übertragen.

3.1 Dimensionen und Maße der Heterogenität

Gruppen können hinsichtlich zahlreicher Dimensionen bzw. Variablen homogen oder heterogen (ungleich) zusammengesetzt sein, etwa im Hinblick auf allgemeine Fähigkeiten der Gruppenmitglieder (z.B. Intelligenz), aufgabenbezogene Fertigkeiten und Kenntnisse (z.B. Fachwissen), allgemeine Merkmale der Person (z.B. Alter, Nationalität) und grundlegende Persönlichkeitsmerkmale, wie z.B. die Ausprägung des Leistungsmotivs (siehe Abschnitt 3.4). Jackson (1996) weist darauf hin, daß diese Personmerkmale im Hinblick auf mehrere Faktoren variieren. Sie unterscheiden sich z.B. dahingehend, wie leicht sie von anderen Personen erkannt bzw. richtig eingeschätzt werden können. Manche Variablen sind sofort bzw. ohne große Mühe zu bestimmen (z.B. Geschlecht), die Diagnostik anderer Variablen (z.B. Intelligenz, Persönlichkeit) erfordert hingegen erheblich mehr Aufwand. Bedenkt man allein die Vielzahl der hier genannten Größen, so muß gefordert werden, die Heterogenität von Gruppen als *mehrdimensionales Konstrukt* zu definieren.

Heterogenität von Gruppen ist ein mehrdimensionales Konstrukt.

Ein weiteres Problem, das die Bewertung vorliegender Befunde erschwert, besteht darin, daß keine einvernehmliche Metrik bzw. Berechnungsvorschrift zur Bestimmung der Heterogenität einer Gruppe vorliegt. Zur Beschreibung der Gruppenzusammensetzung werden die verschiedensten Kennzahlen herangezogen, etwa Maximal- und Minimalwerte, Mittelwerte, Varianzen und Distanzmaße. Da solche Werte für mehrere Merkmale bestimmt werden können, besteht zusätzlich die Möglichkeit, die ermittelten Maße erneut zu aggregieren. Auch die Vielzahl dieser Kennwerte erschwert

Einvernehmliche Regeln zur Messung und Bestimmung von Heterogenität fehlen.

einen Vergleich der Studien. Trotz solcher Unzulänglichkeiten der bisherigen Forschung liegen einige Erkenntnisse vor, die sich für die betriebliche Praxis als hilfreich erweisen können. Im folgenden werden zunächst *allgemeine Befunde* zur Auswirkung von Heterogenität in Gruppen angeführt. Erkenntnisse im Hinblick auf *kognitive Fähigkeiten* (Intelligenz) der Gruppenmitglieder, ihre Persönlichkeit bzw. *Motivstruktur* und ihre *sozialen Kompetenzen* sind Thema der nächsten Abschnitte. Im letzten Schritt werden *Konsequenzen* für die weitere Forschung erörtert.

3.2 Allgemeine Befunde zur Heterogenität

Die insgesamt vorliegenden Studien weisen recht eindeutig darauf hin, daß die Leistungen von heterogen zusammengesetzten Arbeitsgruppen bei *Entscheidungsaufgaben* und *Kreativitätsaufgaben* besser ausfallen als die Leistungen homogen zusammengesetzter Gruppen (Guzzo & Dickson, 1996; Jackson, 1996). Dieser Effekt ließ sich für zahlreiche Dimensionen bzw. Merkmale der Heterogenität nachweisen, z. B. für das Geschlecht der Gruppenmitglieder, ihre Ausbildung, ihr Fachwissen und grundlegende Persönlichkeitsmerkmale. Die größere Qualität der erarbeiteten Lösungen geht jedoch z.T. auch mit einer Verlangsamung des Entscheidungsprozesses einher. Zudem fällt die Qualität der Gruppenentscheidung besser aus, wenn in der Gruppe zumindest *zwei* Gruppenmitglieder für die richtige Lösung eintreten. Ist es lediglich eine Person, welche die korrekte Lösung vorschlägt, übernimmt die Gruppe dieses Ergebnis häufig nicht. Dies impliziert also, daß gewisse Überschneidungen in den Fähigkeiten und Fachkenntnissen der Gruppenmitglieder, die solche Übereinstimmungen fördern, auch zu begrüßen sind.

Für andere *Aufgabentypen*, z. B. Aufgaben mit überwiegend motorischen Anforderungen oder Planungsaufgaben, sind die Befunde weniger zahlreich und insgesamt eher unklar. Heterogenität ist hier für die Gruppenleistung also mal nützlich, mal ohne Bedeutung und mal eher schädlich. Die moderierende Funktion der Aufgabentypen zeigt, daß bei der Frage der besten Zusammensetzung von Arbeitsgruppen immer auf die jeweiligen Aufgabenanforderungen geachtet werden muß. Klimoski und Jones (1995) erläutern die Regeln, welche für verschiedene Gruppenaufgaben sinnvoll sein könnten, anhand einiger Beispiele. Ihres Erachtens ist bei der Zusammensetzung von *Panzerbesatzungen* z. B. darauf zu achten, daß alle Mitglieder über hohe Fähigkeiten und aufgabenspezifische Fertigkeiten gemäß ihrer spezialisierten Rollen verfügen. Bei der Auswahl sollte insbesondere die Leistungsfähigkeit unter Belastung (z. B. ein simulierter Angriff) geprüft werden. Für *Servicegruppen*, etwa eine Gruppe von Flugbegleitern, sind jedoch homogene Fähigkeiten und Fertigkeiten anzustreben. Die Auswahl der Gruppenmitglieder sollte so erfolgen, daß das Selbstvertrauen der Gruppe in ihre eigene Leistungsfähigkeit („potency“) gefördert wird, da hohes Selbstvertrauen helfen kann, die Ängstlichkeit der Kunden zu reduzieren.

Ferner ist zu beachten, daß eine hohe Heterogenität der Gruppe im Hinblick auf andere Ergebnisvariablen, z. B. die Fluktuationsrate oder die Arbeitszufriedenheit, auch *nachteilig* wirken kann. Einige Studien ergaben, daß heterogen zusammengesetzte Gruppen (z. B. bzgl. des Alters oder der Dauer der Betriebszugehörigkeit) *höhere Fluktuationsraten* aufweisen, was die Leistung der Gruppe verringern kann. Zudem zeigen viele Befunde, daß heterogene Gruppen über eine *geringere Gruppenkohäsion* berichten (positive Gefühle gegenüber anderen Gruppenmitgliedern; vgl. Abschnitt 4.1), und einige Beobachtungen weisen darauf hin, daß die *Kommunikationshäufigkeit* zwischen einander unähnlichen Personen in einer Gruppe bzw. Organisation geringer ausfällt (Jackson, 1996).

Eine heterogene Gruppenzusammensetzung ist für Aufgaben vorteilhaft, in denen neue Ideen zu finden oder komplexe Entscheidungen zu treffen sind.

Auswirkungen der Gruppenzusammensetzung auf die Gruppenleistung hängen von den jeweiligen Aufgabenanforderungen ab.

Nachteile einer heterogenen Gruppenzusammensetzung können sein: höhere Fluktuation, weniger Kommunikation, geringere Arbeitszufriedenheit und Gruppenkohäsion.

3.3 Fähigkeiten und Fertigkeiten

Einer der am besten belegten Befunde der Kleingruppenforschung betrifft die kognitiven Fähigkeiten und aufgabenspezifischen Fertigkeiten der Gruppenmitglieder. Mit wenigen Ausnahmen gilt hier, daß die *Leistung* der Gruppe um so besser ausfällt, je höher die *mittlere* Ausprägung der Fähigkeiten aller Gruppenmitglieder ist. Hier erweisen sich *homogene* Gruppen mit *hoher* Fähigkeit also als leistungstärker als heterogene Gruppen (Jackson, 1996).

Betrachten wir hierzu ein Forschungsbeispiel, in dem der Zusammenhang zwischen verschiedenen Verteilungskennwerten der *Intelligenz* und der Gruppenleistung untersucht wurde. In einem Laborexperiment, in dem Gruppen von je drei Personen komplexe Probleme zu bearbeiten hatten, fanden Williams und Sternberg (1988), daß die *mittlere* Intelligenz der Gruppe einer der besten Prädiktoren für die erzielte Gruppenleistung war. Auch der *höchste* Intelligenzwert in der Gruppe (Maximum) hing mit der Leistung positiv zusammen. Der Abstand zwischen dem besten und dem schlechtesten Gruppenmitglied, also ein *Distanzmaß* für die Heterogenität der Intelligenzwerte, konnte die Unterschiede in den Gruppenleistungen hingegen *nicht* aufklären.

In der Untersuchung von Williams und Sternberg mußten die Probanden gemeinsame Lösungen für die vorgegebenen Probleme diskutieren. Eine Arbeitsteilung war also nicht erforderlich. Betrachtet man hingegen Gruppenaufgaben, in denen die einzelnen Mitglieder der Gruppe *unterschiedliche Teiltätigkeiten* zu verrichten haben, erweist sich erneut eine *heterogene Verteilung der individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten als leistungsförderlich* (Jackson, 1996). Dies gilt insbesondere dann, wenn die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Gruppenmitglieder auf ihre jeweiligen Teilaufgaben abgestimmt sind und wenn die Gruppe ihre Mitglieder entsprechend einsetzen kann. Diese auf den ersten Blick einleuchtende These, man denke etwa an Operationsteams, wurde allerdings bisher kaum empirisch überprüft. Zudem dürfte auch in solchen Teams von Spezialisten eine homogen hohe Sozialkompetenz (s.u.) zur Abstimmung der Teilaufgaben dienlich sein.

Das Experiment von Williams und Sternberg (1988) ist auch im Hinblick auf die Ergebnisse anderer Variablen erwähnenswert. So fanden sie z.B., daß für die von Beobachtern eingeschätzte *Gesprächigkeit* der Gruppenmitglieder die *mittlere* Ausprägung der Gruppe ein besserer Prädiktor war als der Wert des besten Gruppenmitglieds oder das entsprechende Distanzmaß. Die Qualität der von der Gruppe erarbeiteten Problemlösung wurde ferner auch vom *Alter* des jüngsten Mitglieds der Gruppe mitbestimmt (das Alter variierte zwischen 14 und 70 Jahren). Je älter das jüngste Mitglied der Gruppe war, desto besser war die Gruppenleistung. Auch für eines der von ihnen bestimmten Distanzmaße ergab sich schließlich ein statistisch bedeutsamer Zusammenhang.

War der *Wunsch* der Gruppenmitglieder, an dem Experiment *teilzunehmen*, sehr unterschiedlich ausgeprägt, ergab sich eine sehr schlechte Qualität der Problemlösung. Diese Befunde von Williams und Sternberg bedürfen sicherlich einer weiteren Validierung. Sie machen jedoch deutlich, daß die Berücksichtigung *verschiedener Kennzahlen* zur Beschreibung der Gruppe geboten ist, wenn man anstrebt, die Wirkungen einzelner Heterogenitätsmerkmale und ihr Zusammenspiel aufzuklären. Für verschiedene Merkmale können offensichtlich *unterschiedliche Muster* des Zusammenhangs zwischen der Ausprägung in der Gruppe und der Gruppenleistung vorliegen.

3.4 Motive der Gruppenmitglieder

Auch zur Bedeutung grundlegender, über die Zeit hinweg stabiler Persönlichkeitsmerkmale, z.B. die Ängstlichkeit oder das Leistungsmotiv, liegen derzeit nur wenige Befunde vor. Die unbefriedigende Datenbasis ist wohl darin begründet, daß die sozialpsychologischen Theorien solchen Persön-

Gruppen mit einer homogen hohen Ausprägung von aufgabenspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten erzielen durchschnittlich die besten Leistungen.

In Arbeitsgruppen mit spezieller Rollenverteilung sollten die Fähigkeiten der Gruppenmitglieder ihrer jeweiligen Rolle entsprechen, also heterogen sein.

Zur Analyse der Gruppenzusammensetzung sollten mehrere Kennzahlen genutzt werden: Mittelwerte, Minimal- und Maximalwerte sowie Distanzmaße oder Varianzen.

Motivationspsychologische Befunde deuten darauf hin, daß Gruppen mit hoch anschluß- und leistungsmotivierten Personen durchschnittlich die besten Leistungen erzielen.

Gruppenarbeit bietet zahlreiche Möglichkeiten, leistungsthematische Ziele (Stolz) und anschlußthematisc he Ziele (Sympathie) anzustreben.

Hoch anschlußmotivierte Personen kooperieren eher und strengen sich körperlich mehr an, wenn sie dies für eine Gruppe tun.

Hoch leistungsmotivierte Personen lösen einfache kognitive Aufgaben (z. B. Rechenaufgaben) in Gruppen schneller.

lichkeitsmerkmalen zumeist keine zentrale Bedeutung zumessen und in anderen Teildisziplinen der Psychologie, die sich mit interindividuellen Unterschieden beschäftigen (z. B. Persönlichkeitspsychologie, Motivationspsychologie), Phänomene in Gruppen bisher selten Gegenstand der Forschung waren. Die vorliegenden, *motivationspsychologisch fundierten* Ergebnisse geben jedoch Anlaß, folgende *Hypothese* aufzustellen, deren Überprüfung in Feldstudien sehr lohnenswert wäre. Auf der Basis der im folgenden erörterten Befunde ist anzunehmen, daß *Gruppen mit hoch anschluß- und gleichzeitig hoch leistungsmotivierten Mitgliedern bei den meisten Aufgaben die besten Leistungsergebnisse erzielen.*

Bevor die entsprechenden Befunde angeführt werden, ist eine knappe Definition der zwei angesprochenen Motive nötig. Zudem ist kurz zu begründen, warum diese bei Gruppenarbeit von Bedeutung sein können (vgl. Kapitel 13 und 18). Nach motivationspsychologischen Modellen menschlichen Handelns (Schneider & Schmalz, 1994; Rheinberg, 1997; Kleinbeck, 1996) wird das *Leistungsmotiv* der Person insbesondere in solchen Situationen angeregt, in denen die Person ihre erzielten Leistungsergebnisse anhand eines von ihr als verbindlich betrachteten Tüchtigkeitsmaßstabs selbst bewerten kann, wobei das eigentliche Ziel *leistungsthematischen* Handelns im Erleben positiver Emotionen (Stolz) bei Erfolg bzw. im Vermeiden negativer Emotionen (Scham) im Falle eines Mißerfolgs besteht. Da auch bei Gruppenarbeit häufig individuelles Leistungshandeln auftritt und in der Regel zudem Maßstäbe für die Beurteilung des Gruppenprodukts vorliegen, spricht einiges dafür, daß das Leistungsmotiv der Person bei Gruppenarbeit ebenfalls wirksam ist. Die bei Gruppenarbeit vorliegenden Anforderungen zur Kooperation und Kommunikation bieten ferner reichlich Möglichkeiten, auch das *Anschlußmotiv* der Person zu befriedigen. Das Motivziel anschlußthematisc hen Handelns besteht in der Herstellung und Bewahrung sozialen Anschlusses und im Erleben von Vertrauen und Sympathie bzw. in der Vermeidung sozialer Zurückweisung. Zu anderen Motiven, etwa dem Neugiermotiv oder dem Machtmotiv liegen nur sehr wenige Ergebnisse vor (Schneider & Schmalz, 1994), so daß diese Motive im folgenden ausgeklammert werden.

Folgende Befunde stützen die oben angeführte These. French (1958) beobachtete, daß Gruppen mit einem hohen Leistungsmotiv bessere Leistungen erzielten, wenn lobende Leistungsrückmeldungen während der Aufgabebearbeitung gegeben wurden. Für Gruppen mit einem hohen Anschlußmotiv zeigten sich hingegen dann bessere Leistungsergebnisse, wenn lobende Rückmeldungen im Hinblick auf die Zusammenarbeit der Gruppenmitglieder ausgesprochen wurden. Auch Schneider und Delaney (1972) berichteten, daß Gruppen mit hoch leistungsmotivierten Mitgliedern bessere Leistungen bei der Lösung arithmetischer Aufgaben erzielten.

Ferner zeigten Sorrentino und Sheppard (1978), daß hoch anschlußmotivierte Schwimmer schneller schwimmen, wenn sie dies für eine Gruppe tun (im Vergleich zu einem Versuch, in dem nur Einzelzeiten zählten). Allerdings fanden Short und Sorrentino (1986) unter Gruppenarbeitsinstruktionen bei einer Aufgabe, in der komplexe Regeln zu erkennen waren, daß Probanden mit einem niedrigen Anschlußmotiv besser abschnitten als Probanden mit einem hohen Anschlußmotiv (unabhängig von der Ausprägung des Leistungsmotivs). Weiterhin prüften Sorrentino und Field (1986) den Einfluß des Anschluß- und des Leistungsmotivs bei fünf verschiedenen Gruppenaufgaben (z. B. Problemlöse- und Entscheidungsaufgaben), die über einen Zeitraum von mehreren Wochen in insgesamt fünf Gruppentreffen zu bearbeiten waren und deren Lösung Diskussionen zwischen den Gruppenmitgliedern erforderte. Hierbei beobachteten sie, daß hoch anschluß- und hoch leistungsmotivierte Personen als Führer der Gruppen bevorzugt wurden und sich besonders häufig an den Diskussionen beteiligten. Im Hinblick auf die Qualität der erarbeiteten Lösungsvorschläge ergab sich *kein einheitlicher* Effekt der Motive. Bei zwei Entscheidungsaufgaben waren keine signifikanten Zusammenhänge zu beobachten, bei einer weiteren Aufgabe gab es jedoch einen Haupteffekt für das Leistungsmotiv (hoch Leistungsmotivierte lösten ein einfaches Problem besser als niedrig Leistungsmotivierte), und für zwei weitere

Leistungsaufgaben wurde die Wechselwirkung zwischen beiden Motiven signifikant. So zeigte sich z. B. für eine der Problemlöseaufgaben, daß Probanden mit hohem Leistungs- und Anschlußmotiv besonders gute Leistungen erzielten. Auch in der Arbeit von Wegge und Kleinbeck (1996) wurden verschiedene Leistungsaufgaben untersucht, eine Anagramm-, eine Brainstorming- und eine motorische Koordinationsaufgabe. Im Einklang mit den Befunden von Short und Sorrentino zeigte sich hier, daß Personen mit einem niedrigen Anschlußmotiv (hoher Furcht vor sozialer Zurückweisung) weniger Zeit für die Lösung der Anagrammaufgaben benötigten. Wenn in einer Gruppe komplexere Aufgaben gelöst werden sollen, die eher stilles Arbeiten verlangen, sind niedrig anschlussmotivierte Personen offensichtlich *leistungsstärker*. Dies kann nach weiteren Beobachtungen von Wegge und Kleinbeck (1996) wohl auch darauf zurückgeführt werden, daß sie *während* der Aufgabenbearbeitung weniger miteinander reden. Ferner erzielten Gruppen, die aus Personen mit einem hohen Leistungs- und Anschlußmotiv zusammengesetzt waren, die besten Leistungen bei der motorischen Koordinationsaufgabe. In einem kürzlich durchgeführten Laborexperiment, in dem Gruppen von je vier Personen Brainstormingaufgaben zu lösen hatten (Wegge, 1997), ergaben sich schließlich ebenfalls die besten Leistungen in Arbeitsgruppen mit hoch anschluss- und hoch leistungsmotivierten Personen. Zusätzlich erfragte Einschätzungen und Erwartungen zu verschiedenen Gruppenprozessen liefern hierfür eine recht plausible Erklärung. Hoch Anschlussmotivierte gaben an, daß sie kaum soziale Hemmungen in der Gruppe erleben und eine große Hilfsbereitschaft (soziale Unterstützung) für die anderen Gruppenmitglieder empfinden. Ferner erwarteten hoch leistungsmotivierte Personen, daß in ihrer Arbeitsgruppe keine Zielkonflikte bestehen. Beide Momente zusammengenommen dürften für eine zielorientierte Zusammenarbeit in der Gruppe bei vielfältigen Aufgaben durchaus förderlich sein.

Die hier berichteten Befunde stammen überwiegend aus Laborexperimenten, in denen die Gruppen keine gemeinsame Vergangenheit oder Zukunft hatten. Obwohl dies nicht implizieren muß, daß die Befunde in der Praxis nicht zu beobachten sind, sollte eine weitere Prüfung dieser These insbesondere in Felduntersuchungen mit natürlichen Arbeitsgruppen angestrebt werden. Für die Messung der Motivausprägungen kann auf das von Schmalt, Sokolowski und Langens (1994) entwickelte Computerprogramm zurückgegriffen werden, das die Messung der drei Motive Leistung, Anschluß und Macht erlaubt. Die Auswertungsobjektivität des Verfahrens ist als gut zu bewerten, da die Motivkennwerte durch das Programm berechnet werden. Auch die Reliabilität des Verfahrens ist zufriedenstellend: die Retestreliabilität der Motivkennwerte liegt zwischen .79 und .85. Zur Anregung der Motive werden verschiedene Bilder mit der Instruktion präsentiert, sich gedanklich in die jeweilige Situation zu versetzen. Die Person wird dann gebeten, Antworten zu vorab festgelegten Aussagen zu geben, welche verschiedene Emotionen und Erwartungshaltungen betreffen, die mit den Motiven verknüpft sind. Die Bearbeitung des Programms nimmt ca. 25 Minuten in Anspruch (vgl. auch Sokolowski, Schmalt, Langens & Puca, 2000).

Bei der Analyse des Zusammenhangs zwischen Merkmalen der Arbeit und Personmerkmalen, die einerseits als weitgehend veränderungsresistent zu betrachten sind, wie z. B. das Anschlußmotiv der erwachsenen Person, andererseits jedoch als eher variabel und formbar eingeschätzt werden, wie z. B. die sozialen Kompetenzen des Individuums (s.u.), darf schließlich nicht vergessen werden, daß hier auch umgekehrte Wirkrichtungen vorhanden sind. Nicht allein die Personmerkmale bestimmen die berufliche Leistung oder Arbeitszufriedenheit, auch die jeweiligen Arbeitsbedingungen (z. B. Einzel- vs. Gruppenarbeit) bestimmen die Entwicklung bzw. die Ausprägung der Persönlichkeit eines Menschen (Schallberger, 2000; vgl. Kapitel 20).

Sind Anschluß- und Leistungsmotiv gleichzeitig hoch ausgeprägt, sind Gruppen kreativer, und sie koordinieren ihre Bewegungen besser.

Zur Motivmessung kann bereits auf Computerprogramme zurückgegriffen werden.

Berufliche Tätigkeit und Persönlichkeit wirken wechselseitig aufeinander ein.

Was soziale Kompetenzen sind, wird noch sehr unterschiedlich definiert.

Die Messung sozialer Kompetenzen setzt eine genaue Analyse der jeweiligen Berufsanforderungen voraus.

Von der Forschung sind mehr begriffliche Präzision, die Entwicklung neuer Meßinstrumente und eine theoretische Vernetzung der Forschungsstränge zu fordern.

3.5 Soziale Kompetenzen

In Diskussionen über die ideale Zusammensetzung von Arbeitsgruppen wird häufig auf die Sozialkompetenz der Person hingewiesen (Coenen, 1996). Betrachtet man den Begriff etwas genauer, so stößt man auf zumindest vier zentrale Definitionselemente (Schuler & Barthelme, 1995). Zunächst zeigen sich soziale Kompetenzen in der Interaktion von Individuen (Interaktionskontext). Sozial kompetentes Verhalten ist ferner den in der jeweiligen Situation bestehenden Rollenvorgaben und Normen angemessen (Situationsspezifität). Darüber hinaus handelt es sich um zielgerichtetes Verhalten (Zielrealisierung), das den Bedürfnissen und Standpunkten des Interaktionspartners Rechnung trägt, indem z. B. nur die jeweils akzeptablen Mittel zur Erreichung des Ziels eingesetzt werden (Zweckrationalität). Was genau unter Sozialkompetenz bzw. sozialen Kompetenzen der Person zu verstehen ist, wird derzeit jedoch noch sehr unterschiedlich beurteilt (Schuler & Barthelme, 1995). Einerseits werden mehrere soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten der Person als Bestimmungsstücke aufgeführt, z. B. kommunikative Kompetenzen, Kooperationsfähigkeit oder Konfliktfähigkeit, die einen deutlichen Verhaltensbezug aufweisen. Diese Merkmale entsprechen in etwa auch denjenigen Anforderungen, die unter dem Begriff der *Teamfähigkeit* diskutiert werden (Cannon-Bowers et al., 1995). Andererseits werden eher grundlegende Persönlichkeitsmerkmale benannt, etwa Durchsetzungsfähigkeit, Empathievermögen, Anschlußmotiv und Verträglichkeit, die für das Zustandekommen sozial kompetenten Verhaltens verantwortlich sein sollen. Solche Zusammenhänge wurden für einige Persönlichkeitsmerkmale auch schon nachgewiesen, insbesondere für das Merkmal Verträglichkeit (siehe Schuler & Barthelme, 1995, S. 90f). Die beobachteten Zusammenhänge sind jedoch eher schwach ausgeprägt und betreffen nur z.T. die Arbeit in Gruppen. Weitere Versuche zur Klärung dieses Konstrukts sollten stärker auf die spezifischen Aufgaben und Tätigkeiten abgestimmt werden, die am jeweiligen Arbeitsplatz bzw. in der jeweiligen Gruppe gefordert sind. Anforderungsanalytisch fundierte Meßinstrumente, die auch der Situationsspezifität sozial kompetenten Verhaltens Rechnung tragen, werden derzeit gerade erst entwickelt (Schuler & Barthelme, 1995), so daß hier noch keine empirisch fundierten Aussagen getroffen werden können (vgl. Kapitel 5-7).

3.6 Erwartungen an die Forschung

Kehren wir hier zu der zentralen Fragestellung dieses Abschnitts zurück. Nach den oben erörterten Befunden kann kein Zweifel daran bestehen, daß verschiedenste Personmerkmale und deren Verteilung (Heterogenität) in der Gruppe auf einige Gruppenprozesse und die Gruppenleistung einwirken. Diese Effekte sind mit großer Sicherheit *aufgabenspezifisch* ausgeprägt. Bei der Zusammensetzung von Arbeitsgruppen muß zunächst also den jeweiligen Aufgabenanforderungen Rechnung getragen werden. Ferner zeigen die vorliegenden Befunde, daß eine *isolierte Betrachtung einzelner Merkmale*, für die Heterogenität in Gruppen vorliegt, kaum zu Erkenntniszuwachs führt, da zahlreiche Merkmale hier immer zugleich wirksam sein werden.

Das Ziel weiterer Forschungsbemühungen sollte daher sein, mehrere Merkmale der Gruppenmitglieder und mehrere Ergebnisvariablen (z. B. Leistung, Zufriedenheit, Gesundheit, Fluktuation) gleichzeitig zu erheben. Zudem ist sicherzustellen, daß mehrere Verteilungs- bzw. Heterogenitätsindikatoren der zu messenden Attribute berechnet werden. *Die Bestimmung einer idealen Gruppenzusammensetzung ist also ein enorm komplexes Problem*, das bislang nur in Ansätzen aufgeklärt werden konnte. Seine weitergehende Lösung erfordert u.a. eine *höhere begriffliche Präzision*, die *Entwicklung* bzw. den *konsistenten Einsatz* geeigneter *Meßinstrumente* zur Erfassung der involvierten Konstrukte (z. B. soziale Kompetenzen, Aufgabenanforderun-

gen, Heterogenität) und die *theoretische Vernetzung* bislang weitgehend nicht integrierter Forschungsstränge (Sozialpsychologie, Persönlichkeitspsychologie, Diagnostik). Die Komplexität dieses Problems wird deutlich, wenn man versucht, genauer auszuführen, welche Aussagen von der psychologischen Forschung hier eigentlich erwartet werden. Der im folgenden Kasten aufgeführte Satz stellt eine sicherlich noch zu einfach formulierte Aussage dieser Art dar (Kasten 2).

Kasten 2:

Erwartungen an die Forschung zur Gruppenzusammensetzung

Von der psychologischen Forschung können Empfehlungen der folgenden Art erwartet werden: Zur Förderung der abhängigen Variable A (z. B. Leistung, Zufriedenheit) in einer Gruppe mit B Personen, den Gruppenaufgaben C, D und E, der Gruppenstruktur F, der Gruppenvergangenheit G, der Teamentwicklungsphase H, der Fluktuationsrate I, die in einer Organisation mit der Kultur J und der Umgebungsstabilität K angesiedelt ist, sollten überwiegend Personen mit den Merkmalen L, M und N in den Verteilungsformen O, P und Q zusammenarbeiten, wobei der Führer der Gruppe zudem noch die Kompetenzen R, S und T haben muß, wenn die Gruppe über die technischen bzw. materiellen Hilfsmittel U, V und W zur Erledigung ihrer Aufgaben verfügt, die Gruppe nach dem Arbeitszeitsystem X zusammenarbeitet, Personalentwicklungsmaßnahmen des Typs Y für die Gruppe möglich sind und das Entlohnungssystem Z verwendet wird.

Obwohl kein Zweifel daran besteht, daß in der Frage der besten Gruppenzusammensetzung nur Kontingenztheorien weiterhelfen können, in denen Zusammenhänge mehrerer Variablen gleichzeitig beachtet werden, ist es doch sehr fraglich, ob *alle* im Kasten 2 aufgeführten Größen von *wesentlicher* Bedeutung sind. Zur Klärung dieser Frage sind dringend meta-analytische Auswertungen angezeigt, in denen die Einzelbefunde aggregiert und um Stichprobenfehler bereinigt werden, die häufig für Unterschiede zwischen den Ergebnissen einzelner Studien mitverantwortlich sind.

Die Auswahl von Personen, die in einer Gruppe gerne und effizient zusammenarbeiten, stellt nicht nur neue Anforderungen an die Forschung, sondern auch an das personalpsychologische Handeln. Will man den vorliegenden Erkenntnissen gerecht werden, sind nun z. B. Heterogenitätskennwerte von Gruppen und Personmerkmale (Sozialkompetenz, Motive) zu erfassen, die bisher nicht immer beachtet wurden. Zudem empfehlen Klimoski und Jones (1995), die jeweilige Arbeitsgruppe bei der Auswahl von neuen Gruppenmitgliedern auch zu beteiligen. Hiermit sollen zu große bzw. kontraproduktiv wirkende Abweichungen von gruppeninternen Vereinbarungen und Präferenzen vermieden werden, gegen die ein neues Gruppenmitglied verstoßen könnte. Wenn hiermit nicht die möglichen Vorteile einer heterogen zusammengesetzten Gruppe gänzlich außer Kraft gesetzt werden, sollte man diesem Rat wohl folgen, da der Personalabteilung solche gruppeninternen Regeln kaum bekannt sein dürften. Allerdings muß zuvor geprüft werden, ob diesem Anliegen keine rechtlichen oder ethischen Einwände entgegenstehen.

Zur Aggregation und Fehlerbereinigung der vorliegenden Einzelbefunde sind dringend Metaanalysen anzustellen.

Heterogenitätskennwerte der Gruppe und relevante Persönlichkeitsmerkmale sollten gemessen werden.

Es ist zu prüfen, ob die Gruppe bei der Auswahl neuer Mitglieder beteiligt werden kann.

4 Motivationale Phänomene

Für das personalpsychologische Handeln im Hinblick auf Gruppenarbeit kann es lohnend sein, Wissen über motivationale Phänomene in Gruppen zu sammeln und zu nutzen. Im Sinne dieses Anliegens werden nun drei ausgewählte Aspekte betrachtet: Ergebnisse zur *Gruppenkohäsion*, Befunde zu *Motivationsverlusten und Motivationsgewinnen* sowie Erkenntnisse zur Effizienz von *Zielsetzungen* in Arbeitsgruppen.

4.1 Gruppenkohäsion und Gruppenleistung

Teilkomponenten der Gruppenkohäsion sind: interpersonale Attraktivität, Gruppenstolz und Attraktivität der Gruppenaufgaben.

Ein positiver Zusammenhang zwischen Gruppenkohäsion und Gruppenleistung zeigt sich eher in kleineren, realen Arbeitsgruppen.

Insbesondere die Attraktivität der Gruppenaufgabe ist für den Kohäsions-Leistungs-Zusammenhang verantwortlich.

Ein positives Wir-Gefühl (interpersonale Attraktivität und Gruppenstolz) ist für die Gruppenleistung dann förderlich, wenn schwierige Leistungsziele angestrebt werden.

Einflüsse der Gruppenkohäsion auf die Leistung von Arbeitsgruppen wurden schon häufig untersucht (Mullen & Copper, 1994). Auch bei der Analyse dieser Frage ist jedoch zu beachten, daß die Definition und Messung von Gruppenkohäsion kaum in konsistenter Weise erfolgt. Rosenstiel (1995) definiert die Kohäsion einer Gruppe „...als das Ausmaß wechselseitiger positiver Gefühle.“ (S. 335). Die klassische Definition von Festinger ist hingegen viel weiter gefaßt. Demnach versteht man unter Kohäsion ein System aus drei verschiedenen Konstrukten, *interpersonale Attraktivität, Kommunikation und Einfluß* (vgl. Mullen & Copper, 1994). Die Kohäsion wird hier als die *Summe aller Kräfte* betrachtet, die ein Gruppenmitglied an die Gruppe bindet. Wie Mullen und Copper in ihrer Metaanalyse zur Gruppenkohäsion darlegen, lassen sich – als Folge dieser weiten Begriffsfassung – auch unterschiedliche Komponenten identifizieren, die in einzelnen Studien betrachtet wurden. Sie unterscheiden in Anlehnung an Festinger drei verschiedene Teilaspekte der Gruppenkohäsion: *interpersonale Attraktivität, Gruppenstolz und Attraktivität der Gruppenaufgaben*. Diese Klassifikation wird im folgenden übernommen.

Die Ergebnisse der Metaanalyse von Mullen und Copper (1994) lassen sich wie folgt zusammenfassen: Betrachtet man alle Komponenten der Kohäsion bzw. alle Studien (66 Effektgrößen) zusammen, so läßt sich (1) ein geringer, aber systematischer Effekt der Kohäsion feststellen. Gruppen mit höherer Kohäsion erzielen etwas bessere Leistungen ($r = .25$). Dieser Zusammenhang ist (2) in Korrelationsstudien (Feldstudien) deutlicher ausgeprägt als in experimentellen Studien. Zudem war er (3) in kleineren sowie in realen Gruppen stärker als in größeren oder in künstlich erzeugten Gruppen. Weiterhin fanden die Autoren in einigen Studien Hinweise dafür, daß (4) der Einfluß einer vorher erfaßten Gruppenleistung auf die später ermittelte Kohäsion weitaus größer ist ($r = .50$) als der Zusammenhang zwischen der vorher erfaßten Kohäsion auf die später erbrachte Gruppenleistung ($r = .25$). Schließlich zeigte eine getrennte Analyse der verschiedenen Kohäsionskomponenten, daß (5) der Zusammenhang zwischen Kohäsion und Leistung *hauptsächlich auf die Attraktivität der Gruppenaufgabe* („liking for or commitment to the group task“) zurückzuführen ist. Die drei verschiedenen Komponenten der Gruppenkohäsion waren darüber hinaus mäßig miteinander korreliert. Es ist also davon auszugehen, daß hier tatsächlich unterschiedliche Komponenten eines (weit angelegten) Konstrukts erfaßt wurden, die – angesichts dieser Befunde – auch in Zukunft unbedingt zu unterscheiden sind.

Die Befunde von Mullen und Copper zeigen, daß die Variablen und Faktoren, die klassischerweise unter dem Begriff Gruppenkohäsion assoziiert werden – man fühlt sich den anderen Personen in der Gruppe zugehörig, findet sie attraktiv und empfindet ein deutliches Wir-Gefühl und Stolz über die Gruppenmitgliedschaft – für sich allein betrachtet *keine* wichtige Rolle bei der Erklärung von Gruppenleistungen spielen. Diese Teilkomponenten der Gruppenkohäsion (Interpersonale Attraktivität, Teamstolz) determinieren wohl nur dann die Gruppenleistung, wenn sie in Kombination mit herausfordernden Gruppennormen bzw. mit schwierigen Gruppenzielen auftreten (Mullen & Copper, 1994). Es gibt aber nur wenige neuere Studien, welche diese These explizit untersucht haben. Whitney (1994) fand, daß eine hohe Ausprägung der Gruppenkohäsion nur bei Vorgabe *schwieriger* Gruppenziele leistungsförderlich war (vgl. Abschnitt 3.3), und Klein und Mulvey (1995) konnten Hinweise dafür gewinnen, daß der positive Effekt der Gruppenkohäsion auf die Gruppenleistung durch die Schwierigkeit selbstgesetzter Gruppenziele und Variationen der Zielbindung vermittelt ist. Eine hohe Gruppenkohäsion führte hauptsächlich deshalb zu besseren Gruppenleistungen, weil sich die Gruppen schwierige Leistungsziele setzten und sich diesen Zielen stärker verpflichtet fühlten. Im Hinblick auf den Kohäsionsfaktor *Gruppenstolz* liegt meines Wissens ebenfalls nur eine neuere Arbeit vor. Nach den Befunden von Gail und Frese (1994) hängt Teamstolz (Stolz über

die Mitgliedschaft in einer Gruppe) eng mit dem Erfolg von Arbeitsgruppen zusammen, die komplexere Softwareentwicklungsprojekte abwickeln. Leider kann anhand dieser Studie nicht geklärt werden, ob ein hoch ausgeprägter Teamstolz die Gruppenleistung über eine höhere Arbeitsmotivation bzw. das Verfolgen besonders schwieriger Leistungsziele fördert oder ob die bessere (zuvor erbrachte) Gruppenleistung zu einem deutlicheren Stolzempfinden führt. Nach den oben aufgeführten Analysen von Mullen und Copper sind beide Wirkrichtungen denkbar, wobei die letztere in der Regel stärker ausgeprägt ist.

Was kann – neben der Forderung nach schwierigen Gruppenzielen – aus den bisher dargestellten Befunden für die betriebliche Praxis abgeleitet werden? Folgt man den Ergebnissen von Mullen und Copper, ist zu fordern, *daß Arbeitsgruppen möglichst attraktive Arbeitsaufgaben haben sollten*, weil hauptsächlich der Spaß bzw. die Attraktivität der Gruppenaufgabe zu besseren Gruppenleistungen führt. Es zeigt sich hier also – für manche Leser sicherlich unerwartet –, daß die aus der sozialpsychologisch fundierten Forschung zur Gruppenkohäsion abzuleitenden Erkenntnisse weitgehend mit denjenigen Befunden identisch sind, die innerhalb der Motivationspsychologie und der pädagogischen Psychologie zu den Auswirkungen von *intrinsischer Motivation* erarbeitet worden sind (Rheinberg, 1997; Schiefele, 1996). Nach diesen Ansätzen entsteht die Arbeitsmotivation einer Person (auch oder insbesondere) auf der Grundlage emotionaler Anreize, die sich direkt auf die Ausführung der Tätigkeit beziehen, z. B. Spaß, Vergnügen oder Interesse an der Tätigkeit. Diese tätigkeitsbegleitenden Emotionen fördern in der Regel die Ausdauer und die Leistung. Die meisten Befunde aus diesem Bereich beziehen sich allerdings auf individuelles Leistungshandeln (Schiefele, 1996). Bedenkt man jedoch, daß auch in Arbeitsgruppen individuelles Leistungshandeln recht häufig vorkommt, darf man davon ausgehen, daß hier analoge Wirkprinzipien zugrunde liegen. Auch im Hinblick auf die Vorbedingungen für die Entstehung solcher Emotionen lassen sich Gemeinsamkeiten aufzeigen. Interesse und Spaß an einer Tätigkeit ist insbesondere in solchen Situationen zu beobachten, in denen die Person die Ausführung der Tätigkeit frei gewählt hat. Gail und Frese (1994) beschreiben diese Bedingung auch als eine wesentliche Voraussetzung für das Entstehen von Teamstolz, wenn sie darauf hinweisen, daß insbesondere ausreichende Handlungsspielräume bei der Erledigung von hinreichend komplexen Aufgaben Vorbedingung dieser Emotion sind. Zudem wurden in Untersuchungen zum Modell der Arbeitsmotivation von Hackman und Oldham positive Zusammenhänge zwischen vergleichbaren Handlungsspielräumen (Motivierungspotentialen), der intrinsischen Motivation und der Leistung bereits vielfach gefunden (vgl. Kapitel 18). Die in der Organisationspsychologie häufig aufgestellte Forderung nach *Schaffung von vollständigen Tätigkeiten* sowie *ausreichenden Handlungs- und Entscheidungsspielräumen* für Einzel- und Gruppenarbeit (Ulich & Weber, 1996) wird somit auch durch die Ergebnisse der sozialpsychologischen Kohäsionsforschung untermauert.

4.2 Motivationsverluste und Motivationsgewinne

Die sozialpsychologische Forschung hat zumindest drei Gruppenphänomene identifiziert, die zu Motivationsverlusten bei Gruppenarbeit führen können, den „social loafing“-Effekt (sozialer Müßiggang), den „free rider“-Effekt (Trittbrettfahren) und den „sucker“-Effekt („nicht der Dumme sein wollen“).

Der „*social loafing*“-Effekt bezieht sich auf diejenigen Leistungsunterschiede zwischen Personen, die allein (umgeben von anderen Personen) eine Aufgabe bearbeiten oder die gleiche Aufgabe (zusammen mit anderen Personen) in einer Gruppe ausführen (Karau & Williams, 1993). Er beschreibt den vielfach bestätigten Befund, daß allein die Tatsache, mit anderen Personen gemeinsam für ein Gruppenergebnis verantwortlich zu sein, zu schlechteren Leistungsergebnissen führen kann (im Vergleich zu einer Situation, in der man seine eigene Leistungsfähigkeit unter Beweis stellt). Befragt man

Der leistungsförderliche Effekt attraktiver Aufgaben wird auch in Theorien der intrinsischen (Arbeits-)Motivation postuliert und gilt hier als gut belegt.

Ausreichende Handlungs- und Entscheidungsspielräume und die Schaffung vollständiger Tätigkeiten fördern das Empfinden von Gruppenstolz und Spaß bei der Arbeit.

Der „social loafing“-Effekt besteht in einer überwiegend nicht-intentionalen Verringerung der Arbeitsmotivation in Gruppen.

Der „social loafing“-Effekt tritt kaum auf, wenn die Beiträge der Gruppenmitglieder identifizierbar und klare Leistungsstandards vorhanden sind.

Der „free rider“-Effekt beruht auf einer bewußten Entscheidung, sich nicht anzustrengen, weil man die eigenen Leistungen zum Erreichen des Gruppenziels als überflüssig wahrnimmt.

Zeigen andere, fähige Gruppenmitglieder ein Trittbrettfahrer-Verhalten, kann als Folge ein „sucker“-Effekt auftreten.

Der „social facilitation“-Effekt ist eine Erklärung für Leistungssteigerungen durch Zuschauer und/oder Koakteure. Er tritt eher bei einfachen, gut geübten Aufgaben auf.

die Personen, wie sehr sie sich hierbei angestrengt haben, findet man zumeist keinen Unterschied in den Urteilen. Daher nehmen Karau und Williams an, daß der Effekt *ohne eine bewußte Entscheidung* der Person zur Verringerung ihrer Anstrengungen auftritt. In einer Metaanalyse von insgesamt 78 Studien identifizierten Karau und Williams (1993) mehrere Bedingungen, die das Auftreten dieses Effekts begünstigen. Es zeigte sich u.a., daß dieser Effekt deutlicher ausgeprägt ist, wenn (1) die *individuellen* Leistungsergebnisse von der Person selbst bzw. von anderen Personen (Gruppenmitglieder, Vorgesetzte) *nicht* bewertet werden können, wenn (2) die gestellten Leistungsaufgaben von der Person als eher unwichtig bzw. bedeutungslos beurteilt werden, wenn (3) kein klarer Standard zur Beurteilung der Gruppenleistung vorliegt, wenn man (4) mit unbekannten Personen zusammenarbeitet, wenn man (5) erwartet, daß die anderen Gruppenmitglieder gute Leistungsergebnisse erbringen, wenn man (6) annimmt bzw. erfährt, daß die eigenen Beiträge zum Gruppenergebnis redundant bzw. überflüssig sind und wenn (7) die Anzahl der (mitarbeitenden) Gruppenmitglieder groß ist. Die Auswirkungen der Gruppengröße waren allerdings nur bei männlichen Personen zu beobachten, die insgesamt auch deutlichere „loafing“-Effekte aufwiesen als weibliche Personen.

Nach den Analysen von Karau und Williams ist die Möglichkeit zur Bewertung der individuellen Leistung der wichtigste Faktor in der vorstehenden Liste, weil der Effekt nahezu verschwindet, wenn eine Beurteilung der *individuellen* Leistungsergebnisse auch unter Gruppenarbeitsbedingungen möglich ist. Aber auch das Vorliegen eines Standards zur Beurteilung der Gruppenleistungen trägt dazu bei, daß der Effekt kaum noch auftritt (Paulus & Dzindolet, 1993). Angesichts dieser Befunde ist also zu empfehlen, daß individuelle Leistungen in einer Gruppe möglichst identifizierbar sein sollten und daß die Gruppe klare Leistungsstandards verfolgt (vgl. Abschnitt 4.3).

Der „*free rider*“-Effekt und der „*sucker*“-Effekt (siehe Kerr, 1983; Kerr & Bruun, 1983) beruhen hingegen eher auf einer *bewußten Entscheidung* der Person, ihre Anstrengungen zu reduzieren. Beide Effekte sind – anders als der „social loafing“-Effekt – auch dann zu beobachten, wenn Leistungsunterschiede zwischen Gruppenmitgliedern sichtbar und bewertbar sind. Der „free rider“-Effekt tritt auf, wenn die Person annimmt bzw. erfährt, daß ihre eigenen Leistungen überflüssig sind, da die Leistungen anderer Gruppenmitglieder bereits genügen, um das Erreichen des Gruppenziels sicherzustellen. Wie Kerr und Bruun (1983) zeigen konnten, hängt das Auftreten des Effekts auch von der Art der Aufgabe, den Einschätzungen der eigenen Fähigkeit bzw. der Fähigkeit der anderen Gruppenmitglieder und der Gruppengröße ab. Der „*sucker*“-Effekt stellt schließlich eine Reaktion auf das Trittbrettfahrerverhalten anderer Personen dar. Die Person reduziert ihre Anstrengung, wenn sie der Meinung ist, daß andere Gruppenmitglieder sich zu wenig für das gemeinsam anzustrebende Gruppenergebnis einsetzen, obwohl sie über die entsprechenden Fähigkeiten verfügen. Beruht die geringe Leistung der anderen Person jedoch auf fehlender Fähigkeit, ist nach den Daten von Kerr kein „sucker“-Effekt zu beobachten. Beide Effekte treten in der Regel nur dann auf, wenn Aufgabentypen verwendet werden, in denen das Gruppenergebnis *allein* durch das beste Einzelergebnis aller Gruppenmitglieder bestimmt ist.

Auf der Seite der *Motivationsgewinne* durch Gruppenarbeit gibt es ebenfalls drei Effekte, den „social facilitation“-Effekt (soziale Förderung), den „Köhler“-Effekt (Ansteckungs- oder Aufschaukeleffekt) und den „social compensation“-Effekt („sich für eine schlechte Gruppe aufopfern“).

Der „*social facilitation*“-Effekt kann sich dann einstellen, wenn die Arbeit einer Person von anderen Personen beobachtet wird oder wenn andere Personen als Koakteure gleiche Arbeitstätigkeiten ausführen. In einem der ersten sozialpsychologischen Experimente fand Triplet (1897), daß Kinder schneller eine Leine aufrollen, mit der eine Fahne bewegt werden kann, wenn sie dies in Gegenwart eines anderen Kindes tun, das dieselbe Aufgabe simultan (im Wettbewerb) ausführt. Zur Erklärung dieser Beobachtung werden zu-

meist zwei Faktoren benannt. Dies ist einerseits die *Rivalität*, die zu einer gesteigerten Motivation führt, und andererseits eine vermehrte *Aktivität*, bedingt durch die höhere Stimulation seitens der Koakteure. Bis heute wurden ca. 300 Experimente angestellt, in denen neben leistungsförderlichen Effekten, die eher bei einfachen Aufgaben auftreten, auch immer wieder leistungshemmende Auswirkungen von Koakteuren und Zuschauern nachgewiesen werden konnten, die sich insbesondere bei schwierigen, ungeübten Aufgaben finden. Angesichts der vielfältigen Prozesse, die hierbei beteiligt sind (Bewertungsängste, Selbstdarstellungsabsichten; Geen, 1991) gibt es derzeit kein Modell, das genau vorhersagen könnte, ob und inwieweit jeweils eine Förderung bzw. Hemmung der Leistung zu erwarten ist (vgl. Mullen & Baumeister, 1987).

Der „*Köhler*“-Effekt (Köhler, 1927) bezieht sich auf die Leistung bei motorischen Aufgaben (Heben eines Gewichts, Drehen einer Kurbel) und wurde nur in sehr kleinen Gruppen (2-3 Personen) beobachtet. Köhler stellte fest, daß bei bestimmten Kräfteverhältnissen bzw. Leistungsunterschieden zwischen zwei Personen die Gruppe in der Lage ist, mehr Kraft aufzuwenden, als es aufgrund der (maximalen) Einzelergebnisse derselben Personen erwartet werden kann (das hierfür erforderliche Kräfteverhältnis betrug etwa 3 zu 4). Er beschreibt den Effekt folgendermaßen: „Der Starke treibt den Schwachen um mehr als ein Drittel über die Einzelarbeit hinaus, und der Eifer des Zweiten wirkt auf den Ersten so stark zurück, daß auch dieser seine Einzelarbeit erheblich überbietet.“ (Köhler, 1927, S. 217). Auch bei diesem Effekt spielen daher vermutlich die (unmittelbare) Aktivierung durch andere Personen und der Wettbewerb in der Gruppe oder hiermit einhergehende Willens- bzw. Zielsetzungsprozesse eine wichtige Rolle.

Die Besonderheit des Köhlereffekts ist in dem speziellen Kräfteverhältnis begründet (Heterogenität der motorischen Fähigkeiten), das in der Gruppe vorliegen muß. Der Effekt ist allerdings nicht leicht zu replizieren (Stroebe, Diehl & Abakoumkin, 1996) und wurde bisher auch nur für motorische Ausdaueraufgaben beobachtet, bei denen der Leistungsbeitrag des schwächeren Gruppenmitglieds für das Gruppenergebnis entscheidend ist (konjunktive Aufgaben).

Der erst kürzlich beschriebene „*social compensation*“-Effekt (Williams & Karau, 1991) ist hingegen für nahezu alle Aufgaben von Arbeitsgruppen vorstellbar. Er beschreibt eine Leistungsförderung im sozialen Kontext, die sich unter kollektiven Arbeitsbedingungen beobachten läßt (im Vergleich zu einer Koaktionsbedingung, in der die Person nicht für eine Gruppe arbeitet). Der Effekt besteht darin, daß sich ein Gruppenmitglied besonders anstrengt, *obwohl* die anderen Gruppenmitglieder *keinen* wesentlichen Beitrag zum Erfolg der Gruppe liefern werden. Er läßt sich nach den Befunden von Williams und Karau (1991) dann herstellen, wenn die Person glaubt, daß (a) ihr persönliches Leistungsergebnis für die Bestimmung einer Gruppenleistung genutzt, jedoch *nur* die gesamte Gruppenleistung bewertet wird, wenn die Person (b) erwartet bzw. erfährt, daß andere Gruppenmitglieder nur in ungenügender Weise zum Gruppenergebnis beitragen, und wenn die Person (c) die Ausführung der Gruppenaufgabe bzw. das Erreichen einer guten Gruppenleistung für besonders wichtig erachtet. Der Effekt ist bislang nur in Laborexperimenten nachgewiesen worden, weist vermutlich aber auch gewisse Ähnlichkeiten zu dem unter dem Stichwort „Arbeitsengagement aus freien Stücken“ diskutierten Ergebnissen aus Feldstudien auf (Müller & Bierhoff, 1994). Williams und Karau (1991) nehmen an, daß es zumindest drei Gründe gibt, warum man sich für eine wenig effiziente Gruppe aufopfert, die man nicht einfach verlassen kann. Erstens, man opfert sich, um mit seinem Verhalten ineffiziente Partner zu schützen (Altruismus). Zweitens, man kompensiert die Schwächen anderer, um mit seinen eigenen Leistungsanteilen am Gruppenergebnis hervortreten bzw. glänzen zu können. Ein dritter Grund könnte schließlich darin bestehen, daß die Person sich mit der Gruppe stark identifiziert und eine schlechte Gruppenleistung als Bedrohung ihrer sozialen Identität einschätzt.

Bei komplexen, wenig geübten Aufgaben sind eher Leistungseinbußen durch Zuschauer und Koakteure zu erwarten.

Der Köhler-Effekt bezieht sich auf die Bearbeitung von motorischen Aufgaben in kleinen Gruppen.

Bei günstiger Verteilung der motorischen Fähigkeiten in einer Dyade (3 zu 4) übersteigt die Gruppenleistung die Summe der Einzelleistungen.

Der „social compensation“-Effekt ist das Gegenstück des „free rider“-Effekts.

Der „social compensation“-Effekt besteht darin, daß man sich für eine ineffiziente Arbeitsgruppe aufopfert und besonders gute Leistungen erbringt.

Zentrale Aussage der Zielsetzungstheorie ist, daß insbesondere schwierige und spezifische Leistungsziele die Motivation und Leistung fördern.

Gruppen mit schwierigen, spezifischen Gruppenzielen erzielen Leistungsresultate, die etwa eine Standardabweichung höher sind als diejenigen von Kontrollgruppen.

Aufgrund von Zielkonflikten in Gruppen sollte die Vereinbarung von Gruppenzielen und individuell zu erbringenden Teilzielen der Gruppenmitglieder partizipativ erfolgen.

4.3 Zielsetzung in Arbeitsgruppen

Die Zielsetzungstheorie menschlicher Aufgabenleistungen ist eine moderne Motivationstheorie, deren Grundannahmen in hunderten von Experimenten und Feldstudien gut validiert wurden (Locke & Latham, 1990; Wegge, 1998a). Auch in der betrieblichen Praxis gewinnt diese Theorie zunehmend an Beachtung und Verbreitung (Braun, 1998). Die zentrale Aussage der Theorie ist, daß insbesondere schwierige und spezifische Leistungsziele zu hoher Aufgabenmotivation und zu guten Leistungen führen. Da die Theorie schon an anderer Stelle in diesem Buch ausführlich vorgestellt wird (vgl. Kapitel 13), soll hier lediglich ergänzt werden, welche Erkenntnisse zur Wirkung von Zielen für die Motivation und die Leistung von Gruppen vorliegen.

Zur Klärung der Frage, ob die leistungsfördernde Wirkung von schwierigen und spezifischen Leistungszielen auch bei Gruppenarbeit zu beobachten ist, haben Locke und Latham (1990) die Ergebnisse von 41 vorliegenden Studien geprüft. Das Ergebnis ihrer (narrativen) Befundübersicht ist, daß in fast allen Studien eine Leistungsförderung aufgrund der Vorgabe von Gruppenzielen beobachtet wurde. Die Vorgabe schwieriger Gruppenziele kann daher als eine *sehr effiziente Technik* zur Steigerung der Arbeitsmotivation und Produktivität von Arbeitsgruppen angesehen werden. Diese Aussage wird auch durch neuere Sammelreferate bestätigt (Guzzo & Dickson, 1996), wobei die von O'Leary-Kelly und Mitarbeitern (1994) vorgelegte Metaanalyse zudem erlaubt, die Stärke dieses Effekts genauer einzuschätzen. Ihre Analyse von insgesamt 26 Effekten ergab, daß die mittlere Leistung von Gruppen mit schwierigen Gruppenzielen fast eine Standardabweichung größer ist als die Leistung von Arbeitsgruppen, die keine klaren Gruppenziele haben, also z. B. bemüht sind, eher unspezifischen Empfehlungen wie „Tun Sie Ihr Bestes!“ zu folgen.

Bei einer Anwendung der Zielsetzungstheorie für Gruppenarbeit kommen allerdings zusätzliche Variablen ins Spiel, die in der Theorie bisher kaum beachtet werden. Solche neuen Größen sind z. B. die soziale Ängstlichkeit der Person, Kommunikationsprozesse in der Gruppe (s.u.), verschiedene Formen der Interdependenz bei der Bearbeitung von Gruppenaufgaben und Zielkonflikte zwischen den Gruppenmitgliedern (Wegge, 1996; Wegge & Kleinbeck, 1996). Betrachten wir die Zielkonflikte etwas genauer. Obwohl sich Individuen häufig solchen Gruppen anschließen, in denen das Gruppenziel mit ihren eigenen Zielen übereinstimmt, ist eine derartige Zielkongruenz keinesfalls immer gegeben oder leicht herzustellen (Mackie & Goethals, 1987). Um eine Isomorphie der Ziele zu fördern, bedient sich die Gruppe mehrerer Techniken, die von der direkten Einflußnahme (z. B. in Form von Diskussionen) über die Setzung von Gruppennormen bis hin zu drastischen Sanktionen reichen können, z. B. der Isolation oder dem Ausschluß von Mitgliedern, die gegen das Gruppenziel handeln. Wie eine Isomorphie zwischen individuellen Zielen und Gruppenzielen im Einzelfall erreicht werden kann, ist ferner auch von den Aufgabenanforderungen mitbestimmt. Erfordert die Lösung einer Gruppenaufgabe, daß einzelne Gruppenmitglieder unterschiedliche Teilziele anstreben, so muß auch das Verfolgen unterschiedlicher Leistungsziele (auf individueller Ebene) im Sinne einer solchen Übereinstimmung bewertet werden. Wie Crown und Rosse (1995) zeigen konnten, ist es in diesem Fall vorteilhaft, schwierige Ziele sowohl für das übergeordnete Gruppenziel als auch für die verschiedenen individuellen Teilziele vorzugeben, so daß nicht die individuelle Leistung an sich, sondern der *Beitrag* der einzelnen Person zur Lösung der Gruppenaufgabe maximiert wird. Da insbesondere *partizipative* Zielvereinbarungstechniken mögliche Zielkonflikte in der Gruppe offenlegen können und mit der gemeinsamen Vereinbarung eines Gruppenziels die Bindung der Gruppenmitglieder an dieses Ziel in der Regel steigt (Wegge & Kleinbeck, 1996), kann angenommen werden, daß *auf der Ebene der Arbeitsgruppe eine partizipative Vereinbarung von Gruppenzielen* und individuellen Zielen der einfachen Setzung solcher Ziele durch den Vorgesetzten in der Regel überlegen ist (vgl. Kapitel 13).

5 Kommunikation und Problemlösen in Gruppen

Der Einsatz von eigenverantwortlicher Gruppenarbeit in Organisationen kann langfristig nur dann erfolgreich sein, wenn es der Gruppe immer wieder gelingt, (1) die zur Bearbeitung ihrer Aufgaben notwendigen Informationen (Dokumente, Anweisungen etc.) und Materialien zeitgerecht und ohne große Verluste untereinander auszutauschen, (2) die Einzelaktivitäten der Gruppenmitglieder im Sinne der Aufgabenziele zeitlich und inhaltlich zu koordinieren und (3) auch neue Strategien zu erarbeiten und zu erproben, die helfen können, die Lösung der Primäraufgaben in der Gruppe, die Koordination und Abstimmung mit dem organisationalen Umfeld sowie die gruppeninterne Selbststeuerung und Selbstverwaltung zu optimieren. Die vielfältigen Kommunikations-, Entscheidungs- und Problemlösungsprozesse, die hierbei erforderlich sind, sollten von der Organisation aus zumindest drei Gründen aktiv unterstützt werden. Zunächst muß angesichts der oben diskutierten Phänomene (z. B. Motivationsverluste, Zielkonflikte) damit gerechnet werden, daß sich Gruppen bei der Lösung solcher Probleme selbst behindern. Ferner sind in Gruppen die notwendigen Kompetenzen zur Klärung strittiger Fragen und das erforderliche Fachwissen bei der Lösung von Sachproblemen nicht immer vorhanden.

Ein drittes Argument basiert auf den vielfältigen Befunden, die bei der Analyse von Kommunikations- und Problemlöseprozessen in Gruppen gewonnen wurden. So konnte Frey (1994) in zahlreichen Experimenten z. B. belegen, daß Gruppen – häufig noch mehr als Einzelpersonen – dazu neigen, solche Informationen auszublenden, die für die Problemlösung zwar durchaus relevant sind, aber von der Person als eher unerwünscht beurteilt werden, da sie z. B. den eigenen Einstellungen oder vorherigen Entscheidungen widersprechen. Auch die vielfach zitierten Studien zum Gruppendenken („groupthink“) können hier angeführt werden, obwohl die Evidenz für dieses Phänomen und die hiermit verbundene Theorie weitaus geringer ist als häufig angenommen wird (Aldag & Fuller, 1993). Ferner liegen manche Studien vor, die gezeigt haben, daß Gruppen auch bei der Steuerung komplexer Systeme bisweilen katastrophale Leistungen erbringen (Enders & Putz-Osterloh, 1994).

Um den in der Regel suboptimalen Kommunikations-, Entscheidungs- und Problemlöseprozessen in Gruppen entgegenzuwirken, können einige Techniken eingesetzt werden. Zur Ideengewinnung sollte z. B. auf Brainstormingverfahren zurückgegriffen werden, in denen das *Sammeln* von Ideen streng von ihrer *Bewertung* getrennt ist. Auch einige Verfahren zur Verbesserung von Entscheidungen haben sich bereits bewährt, etwa die MAUM-Technik („multi-attribute-utility-measurement“), bei der verschiedene Handlungsalternativen hinsichtlich ihres Nutzens auf zahlreichen Bewertungsdimensionen miteinander zu vergleichen sind. Diese und einige weitere Techniken schildert z. B. Brandstätter (1989) ausführlicher. Im folgenden möchte ich auf neuere, *computerbasierte Hilfsmittel* dieser Art aufmerksam machen, die unter dem Begriff Groupware bekannt sind.

5.1 Groupware als Hilfsmittel

Ausgelöst durch die zunehmende Vernetzung von Computersystemen wurden in den letzten Jahren zahlreiche Softwareprodukte entwickelt, etwa elektronische Postsysteme und Videokonferenzsysteme, die das Ziel haben, die Kommunikation und kooperative Zusammenarbeit mehrerer Personen zu unterstützen. Die Bezeichnung Groupware hat sich inzwischen als Sammelbegriff für diese vielfältigen Produkte durchgesetzt.

Gruppenarbeit erfordert Kommunikations-, Entscheidungs- und Problemlöseprozesse.

Gruppen haben erhebliche Schwierigkeiten bei der Kommunikation, der Entscheidungsfindung und der Lösung von Problemen.

Die Organisation sollte der Gruppe geeignete Hilfsmittel zur erfolgreichen Kommunikation und Problemlösung an die Hand geben.

Groupware ist Software für das Team.

Groupwareprodukte lassen sich vier verschiedenen Klassen zuordnen.

Nicht alle Groupwareprodukte sind zur Unterstützung der Gruppenarbeit gleich gut geeignet.

Merke:

Groupware ist Mehrbenutzer-Software, die zur Unterstützung von kooperativer Arbeit entworfen und genutzt wird und die es erlaubt, Informationen und sonstige Materialien auf elektronischem Wege zwischen den Mitgliedern einer Gruppe koordiniert auszutauschen oder gemeinsame Materialien, die in für die Gruppe zugänglichen Speichern abgelegt sind, koordiniert zu bearbeiten (nach Oberquelle, 1993).

Einen Überblick der unterschiedlichen Formen von Groupwareprodukten gibt Tabelle 2. Wie hier dargestellt wird, können die Produkte danach klassifiziert werden, ob sie eine (a) synchrone oder asynchrone Zusammenarbeit unterstützen und ob (b) die Anwesenheit im gleichen Raum bzw. Ort nötig bzw. möglich ist.

Tabelle 2:

Überblick der unterschiedlichen Formen von Groupware

	zur gleichen Zeit	zu unterschiedlicher Zeit
gleicher Raum bzw. Ort	<ul style="list-style-type: none"> – elektronische Konferenzen – Präsentationssysteme – Entscheidungsunterstützung 	<ul style="list-style-type: none"> – Ko-Autorensysteme – Vorgangssteuerungssysteme – gemeinsamer Terminkalender
verschiedene Räume und Orte	<ul style="list-style-type: none"> – Videokonferenzen – gemeinsames Editieren – „application-sharing“ 	<ul style="list-style-type: none"> – Elektronische Post – Diskussionsforen – Informationsdatenbanken

Die verschiedenen Groupwareprodukte (zur ausführlicheren Darstellung siehe z. B. Wagner, 1995) werden zunehmend in Organisationen verwendet. Auf der Grundlage der derzeit vorliegenden Forschungsergebnisse zum Einsatz und zum Nutzen verschiedener Groupwareprodukte (Boos, Jonas & Sasenberg, 2000; Guzzo & Dickson, 1996; Lewé, 1995; Wegge, 1998b) muß man hier jedoch gleich vor zu großen Erwartungen warnen, da immer wieder bestätigt wurde, daß sich auch mit Groupware die zahlreichen Abstimmungsprobleme innerhalb und zwischen Arbeitsgruppen keinesfalls vollständig beheben lassen. Die vorliegenden Studien zeigen aber, daß die Nutzung von Groupware deutliche Vorteile für die Gruppe haben kann.

Das Ausmaß dieser Vorteile variiert aufgrund der unterschiedlichen Funktionalitäten der einzelnen *Produkte* und ist zudem durch eine Reihe anderer Variablen mitbestimmt, z. B. der *Gruppengröße*, der *Art der Gruppenaufgaben* und den *organisationalen Rahmenbedingungen*. Da eine genauere Diskussion dieser Fragen viel Raum in Anspruch nehmen würde (Wagner, 1995), beschränke ich mich hier darauf, die Chancen solcher Techniken für die Organisation und die Arbeitsgruppe an einigen Beispielen zu verdeutlichen.

5.2 Beispiele zum Nutzen von Groupware

Betrachten wir anhand von drei Beispielen, welche Vorteile Groupwareprodukte für Arbeitsgruppen haben können:

Beispiel 1: Untersuchungen an über 40 Arbeitsgruppen im Hohenheimer „Computer-Aided-Team“-Raum haben gezeigt, daß Arbeitsgruppen, die Brainstormingaufgaben bearbeiten, durch die Benutzung von vernetzten Computern im Hinblick auf mehrere Variablen effektiver waren, wobei dieser Effekt auch gegenüber anderen Strukturierungseffekten abgesichert wer-

den konnte, die in solchen Studien häufig vernachlässigt werden (z. B. die Wirksamkeit eines Moderators). Es wurden insbesondere in größeren Gruppen mehr Ideen produziert, die Gruppe war mit ihrem Ergebnis zufriedener, und es war zu beobachten, daß die Nutzung der Computer zu einer gleichmäßigeren Teilnahme an der Bearbeitung der Aufgabe führte (Lewe, 1995).

Beispiel II: Um die Zusammenarbeit mehrerer Personen einer Projektgruppe zu fördern, die in verschiedenen, weit voneinander entfernten Standorten eines großen Konzerns arbeiteten, wurde ein elektronischer Gruppenraum entwickelt (siehe Lloyd & Whitehead, 1996). Dieser virtuelle Gruppenraum erlaubte es den Mitgliedern der Gruppe, verschiedenste Projekte und Dokumente, z. B. Sach- und Zieldiskussionen, Terminabsprachen oder Arbeitsergebnisse der Gruppe gemeinsam zu verwalten. Die Erfahrungen der Teilnehmer aus mehreren Pilotgruppen, die mit diesem Instrument arbeiteten, waren weitgehend positiv. Sie berichteten z. B., daß hier endlich einmal die für die Arbeit in der Gruppe notwendigen Informationen zusammenhängend und strukturiert vorlagen, so daß Entscheidungen schneller und besser als gewöhnlich (über Email und Telefon) gefällt wurden.

Beispiel III: Aufgrund einer schriftlichen Befragung von 23 Industrieunternehmen und mehreren Interviews mit videokonferenzfähigen Mitarbeitern dieser Organisationen konnte Schulte (1993) feststellen, daß bei einem überwiegenden Anteil der Anwender von Videokonferenzen eine deutliche Reduktion des Flugreiseaufkommens auftritt. Da inzwischen auch sehr leistungsfähige, in den Personalcomputer integrierte Videokonferenzsysteme verfügbar sind (Wegge, 2000), die sich auch für den Einsatz in elektronisch unterstützten Arbeitsgruppen eignen, wird diese Technologie bald auch für bzw. in Arbeitsgruppen leichter nutzbar sein, z. B. zur Unterstützung von Entscheidungsprozessen durch das kurzfristige Hinzuschalten von Experten, Kunden oder Vorgesetzten.

Prüft man auch die vielfältigen Mißerfolge beim Einsatz von Groupware (Wagner, 1995), so zeigt sich, daß Groupware im Hinblick auf die Eigenarten der jeweiligen Benutzergruppen, die Organisationsstruktur und die technischen Voraussetzungen in der Organisation genau abgestimmt sein sollte. Dies erfordert, daß Groupwareprodukte von den Benutzern weitgehend selbst angepaßt werden können, wobei ein intelligentes Groupwareprodukt nach Möglichkeit auch die hierfür erforderlichen Prozesse unterstützen sollte (Oberquelle, 1993). Die derzeit vorhandenen Produkte sind hier sicherlich noch zu verbessern.

Groupware schafft elektronische Gruppenarbeitsräume.

Videokonferenzen können Entscheidungsprozesse in Gruppen beschleunigen.

Neben der Funktionalität ist die Anpaßbarkeit eines Groupwareprodukts besonders wichtig für die Akzeptanz und den Nutzen bei Gruppenarbeit.

Zusammenfassung

In Unternehmen werden zunehmend verschiedene Formen von Kleingruppenarbeit eingesetzt. Es ist daher Aufgabe der Personalpsychologie, mit den ihr zur Verfügung stehenden Mitteln für eine möglichst effiziente und zugleich persönlichkeitsförderliche Gestaltung von Gruppenarbeit Sorge zu tragen. Hierzu ist es erforderlich, Wissen über die Ursachen für ineffiziente Gruppenprozesse zu sammeln und bei der Planung, Einführung und Betreuung von Arbeitsgruppen entsprechend tätig zu werden. Eine mögliche Ursache für Probleme in Arbeitsgruppen ist, daß die Zusammensetzung einer Gruppe den jeweiligen Aufgabenanforderungen nicht angemessen ist. Im Hinblick auf die ideale Zusammensetzung von Arbeitsgruppen sind die Ausprägung und Verteilung (Heterogenität) der kognitiven Fähigkeiten, der aufgabenspezifischen Fertigkeiten und Kenntnisse sowie anderer Persönlichkeitsmerkmale (z. B. Motive, soziale Kompetenzen) in der Gruppe zu prüfen. Die psychologische Forschung hat bislang jedoch eher wenig Befunde gesammelt, die für die betriebliche Praxis nutzbar sind. In Arbeitsgruppen treten ferner verschiedene Arten

Zusammenfassung

von Motivationsverlusten und Motivationsgewinnen auf. Gruppenarbeit sollte so gestaltet werden, daß die Bedingungen für das Auftreten von Motivationsverlusten möglichst verhindert und diejenigen für das Entstehen von Motivationsgewinnen möglichst gefördert werden. Ansatzpunkte zur Erreichung dieses Ziels sind z. B. die Schaffung attraktiver Gruppenaufgaben und eine partizipative, zielorientierte Führung. Bei der Nutzung von Gruppenarbeit ist zudem damit zu rechnen, daß in den Arbeitsgruppen suboptimale Kommunikations-, Entscheidungs- und Problemlöseprozesse auftreten, die eine aufgabenangemessene Koordination und eine kontinuierliche Verbesserung (Lernen) der Gruppe behindern. Um auch diesen Problemen entgegenzuwirken, können u.a. verschiedenste Software-Produkte eingesetzt werden, die speziell für die Unterstützung kooperativer Arbeit entwickelt worden sind (Groupware). Diese Programme beheben zwar nicht alle Ineffizienzen, sie haben sich jedoch in vielen Fällen schon als äußerst nützlich erwiesen, so daß sie eine gute Ergänzung zu den anderen Interventionsmaßnahmen darstellen. Angesichts der zahlreichen Probleme und Herausforderungen, die sich bei der Nutzung von Arbeitsgruppen stellen, gilt es also, auch neue Strategien und Hilfsmittel in der Praxis zu entwickeln und zu erproben, die Motivations- und Koordinationsverlusten in Gruppen entgegenwirken. Alle Maßnahmen, die hier im Einzelfall erwogen werden, sollten darauf geprüft werden, ob und inwieweit sie eine produktive Zusammenarbeit bei der Lösung der Primäraufgaben in der Gruppe fördern und eine sinnvolle Regulation der Grenzbeziehungen zum organisationalen Kontext der Gruppe unterstützen.

Weiterführende Literatur

Weiterführende Literatur

- Antoni, C.H. (1996). *Teilautonome Arbeitsgruppen*. Weinheim: Beltz.
- Boos, M., Jonas, K.J. & Sassenberg, K. (Hrsg.). (2000). *Computervermittelte Kommunikation in Organisationen*. Göttingen: Hogrefe.
- Gemünden, H.G. & Högl, M. (1998). Teamarbeit in innovativen Projekten: Eine kritische Bestandsaufnahme der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Personalforschung*, 12, 277-301.
- Guzzo, R.A. & Salas, E. (1995). *Team effectiveness and decision making in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- West, M.A. (Ed.). (1996). *Handbook of work group psychology*. Chichester: Wiley.

Literatur

Literatur

- Aldag, R.J. & Fuller, S.R. (1993). Beyond fiasco: A reappraisal of the groupthink phenomenon and a new model of group decision processes. *Psychological Bulletin*, 113, 533-552.
- Antoni, C.H. (1996). *Teilautonome Arbeitsgruppen*. Weinheim: Beltz.
- Behrendt, E. & Giest, G. (1996). *Gruppenarbeit in der Industrie. Praxiserfahrungen und Anforderungen an die Unternehmen*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Boos, M., Jonas, K.J. & Sassenberg, K. (Hrsg.). (2000). *Computervermittelte Kommunikation in Organisationen*. Göttingen: Hogrefe.
- Brandstätter, H. (1989). Problemlösen und Entscheiden in Gruppen. In E. Roth, H. Schuler & A. B. Weinert (Hrsg.), *Organisationspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie D/III/3* (S. 505-528). Göttingen: Hogrefe.
- Braun, O. (1998). *Ziele und Wille in der Psychologie*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Cannon-Bowers, J.A., Tannenbaum, S.I., Salas, E. & Volpe, C.E. (1995). Defining competencies and establishing team training requirements. In R.A. Guzzo & E. Salas (Eds.), *Team effectiveness and decision making in organizations* (pp. 333-380). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Coenen, R. (1996). *Systematik zur Reorganisation logistischer Arbeitssysteme durch Gruppenarbeit*. Dortmund: Praxiswissen.
- Crown, D.F. & Rosse, J.G. (1995). Yours, mine, and ours: Facilitating group productivity through the integration of individual and group goals. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 64, 138-150.
- Enders, J. & Putz-Osterloh, W. (1994). Komplexes Problemlösen in Kleingruppen: Effekte des Vorwissens, der Gruppenstruktur und der Gruppeninteraktion. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 25, 54-70.
- Englich, B. & Fisch, R. (1999). *Projektgruppen in der öffentlichen Verwaltung. Aktuelle Verbreitung, Chancen, Modernisierungsaspekte* (Speyerer Forschungsberichte Nr. 198). Speyer: Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung.
- French, E. (1958). Effects of the interaction of motivation and feedback on task performance. In J.W. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action, and society* (pp. 400-408). Toronto: Van Nostrand.
- Frey, D. (1994). Über die Ausblendung unerwünschter Informationen. In F. Rösler & T. Florin (Hrsg.), *Psychologie und Gesellschaft* (S. 45-57). Stuttgart: Hirzel.
- Frieling, E. & Freiboth, M. (1997). Klassifikation von Gruppenarbeit und Auswirkungen auf subjektive und objektive Merkmale der Arbeitstätigkeit. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 41 (3), 120-130.
- Gail, K. & Frese, M. (1994). Positive Gefühle in der Arbeit. In F.C. Brodbeck & M. Frese (Hrsg.), *Produktivität und Qualität in Softwareprojekten* (S. 87-101). München: Oldenbourg.
- Geen, R.G. (1991). Social motivation. *Annual Review of Psychology*, 42, 377-399.
- Gemünden, H.G. & Högl, M. (1998). Teamarbeit in innovativen Projekten: Eine kritische Bestandsaufnahme der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Personalforschung*, 12, 277-301.
- Guzzo, R.A. & Dickson, M.W. (1996). Teams in organizations: Recent research on performance and effectiveness. *Annual Review of Psychology*, 47, 307-338.
- Guzzo, R.A. & Salas, E. (1995). *Team effectiveness and decision making in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hacker, W. (1994). Arbeitsanalyse zur prospektiven Gestaltung von Gruppenarbeit. In C.H. Antoni (Hrsg.), *Gruppenarbeit in Unternehmen: Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven* (S. 49-80). Weinheim: Beltz/PVU.
- Jackson, S.E. (1996). The consequences of diversity in multidisciplinary work teams. In M.A. West (Ed.), *Handbook of work group psychology* (pp. 53-76). Chichester: Wiley.
- Karau, S.J. & Williams, K.D. (1993). Social loafing: A meta-analytic review and theoretical integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 681-706.
- Kerr, N.L. (1983). Motivation losses in small groups: A social dilemma analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 819-828.
- Kerr, N.L. & Bruun, S.E. (1983). Dispensability of members effort and group motivation losses: Free-rider effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 78-94.
- Klein, H. & Mulvey, P.W. (1995). Two investigations of the relationship among group goals, goal commitment, cohesion and performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 61, 44-53.
- Kleinbeck, U. (1996). *Arbeitsmotivation*. München: Juventa.
- Kleinschmidt, M. & Pekruhl, U. (1994). *Kooperative Arbeitsstrukturen und Gruppenarbeit in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Beschäftigtenbefragung*. Gelsenkirchen: Institut Arbeit und Technik.
- Klimoski, R. & Jones, R.G. (1995). Staffing for effective group decision making: Key issues in matching people and teams. In R.A. Guzzo & E.Salas (Eds.), *Team effectiveness and decision making in organizations* (pp. 291-332). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Köhler, O. (1927). Über den Gruppenwirkungsgrad der menschlichen Körperarbeit und die Bedingung optimaler Kollektivkraftreaktion. *Industrielle Psychotechnik*, 4, 209-226.
- Lewe, H. (1995). *Computer Aided Team und Produktivität: Einsatzmöglichkeiten und Erfolgspotentiale*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Lloyd, P. & Whitehead, R. (Eds.). (1996). *Transforming organizations through groupware: Lotus Notes in action*. Berlin: Springer.

Fortsetzung Literatur

Fortsetzung Literatur

- Locke, E.A. & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mackie, D.M. & Goethals, G.R. (1987). Individual and group goals. In C. Hendrick (Ed.), *Group processes* (pp. 144-166). Newbury Park, CA: Sage.
- McGrath, J.E. & O'Connor, K.M. (1996). Temporal issues in work groups. In M.A. West (Ed.), *Handbook of work group psychology* (pp. 25-52). Chichester: Wiley.
- Müller, G.F. & Bierhoff, H.W. (1994). Arbeitsengagement aus freien Stücken – psychologische Aspekte eines sensiblen Phänomens. *Zeitschrift für Personalforschung*, 8, 367-379.
- Mullen, B. & Baumeister, R.F. (1987). Group effects on self-attention and performance. In C. Hendrick (Ed.), *Group processes and intergroup relations* (pp. 189-206). Beverly Hills, CA: Sage.
- Mullen, B. & Copper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological Bulletin*, 115, 210-227.
- O'Leary-Kelly, A.M., Martocchio, J.J. & Frink, D.D. (1994). A review of the influence of group goals on group performance. *Academy of Management Journal*, 37, 1285-1301.
- Oberquelle, H. (1993). Anpaßbarkeit von Groupware als Beispiel für die dynamische Gestaltung von computergestützter Gruppenarbeit. In U. Konradt & L. Drisis (Hrsg.), *Software-Ergonomie in der Gruppenarbeit* (S. 37-54). Opladen: Leske und Budrich.
- Paulus, P.B. & Dzindolet, M.T. (1993). Social influence processes in group brainstorming. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 575-586.
- Rheinberg, F. (1997). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosenstiel, L. von. (1995). Kommunikation und Führung in Arbeitsgruppen. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (2. Aufl., S. 321-351). Bern: Huber.
- Schallberger, U. (2000). Berufliche Tätigkeit als „Determinante“ interindividueller Differenzen. In M. Amelang (Hrsg.), *Determinanten individueller Unterschiede. Enzyklopädie der Psychologie C/VIII/4* (S. 407-454). Göttingen: Hogrefe/Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmalt, H.-D., Sokolowski, K. & Langens, T. (1994). *Die Entwicklung eines Verfahrens zur Messung der Motive Leistung, Macht und Anschluß mit der Gitter-Technik* (Wuppertaler Psychologische Berichte, 5, Heft 1). Wuppertal: Bergische Universität Gesamthochschule, Fachbereich 3, Psychologie.
- Schneider, F.W. & Delaney, J.G. (1972). Effects of individual achievement motivation on group problem solving efficiency. *Journal of Social Psychology*, 86, 291-298.
- Schneider, K. & Schmalt, H.-D. (1994). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schuler, H. & Barthelme, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In B. Seyfried (Hrsg.), *„Stolperstein“ Sozialkompetenz* (S. 77-116). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schulte, R. (1993). *Substitut oder Komplement – die Wirkungsbeziehungen zwischen der Telekommunikationstechnik Videokonferenz und dem Luftverkehrsaufkommen deutscher Unternehmen*. Bonn: Dümmlers.
- Short, J.-A.C. & Sorrentino, R.M. (1986). Achievement, affiliation, and group incentives: A test of the overmotivation hypothesis. *Motivation and Emotion*, 10, 115-131.
- Sokolowski, K., Schmalt, H.-D., Langens, T. & Puca, R. (2000). Assessing achievement, affiliation, and power motives all at once – the Multi-Motive-Grid (MMG). *Journal of Personality Assessment*, 74, 126-145.
- Sonntag, Kh. (1996). *Lernen im Unternehmen*. München: Beck.
- Sorrentino, R.M. & Field, N. (1986). Emergent leadership over time: The functional value of positive motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1091-1099.
- Sorrentino, R.M. & Sheppard, B.H. (1978). Effects of affiliation-related motives on swimmers in individual versus group competition: A field experiment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 704-714.
- Stroebe, W., Diehl, M. & Abakoumkin, G. (1996). Social compensation and the

- Köhler effect: Toward a theoretical explanation of motivation gains in group productivity. In E. Witte & J.H. Davis (Eds.), *Understanding group behavior: Small group processes and interpersonal relations* (pp. 37-65). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Triplet, N. (1897). The dynamogenic factors in pacemaking and competition. *American Journal of Psychology*, 9, 507-533.
- Ulich, E. (1991). *Arbeitspsychologie*. Stuttgart: Poeschel.
- Ulich, E. & Weber, W.G. (1996). Dimensions, criteria and evaluation of work group autonomy. In M.A. West (Ed.), *Handbook of work group psychology* (pp. 247-282). Chichester: Wiley.
- Wagner, M.P. (1995). *Groupware und neues Management. Einsatz geeigneter Softwaresysteme für flexiblere Organisationen*. Braunschweig: Vieweg.
- Wagner, U. (1994). *Eine sozialpsychologische Analyse von Intergruppenbeziehungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Weber, W.G. (1997). Analyse von Gruppenarbeit. Kollektive Handlungsregulation in soziotechnischen Systemen. Bern: Huber.
- Wegge, J. (1996). Participative group goal-setting and group performance. In A.F. Özok & G. Salvendy (Eds.), *Advances in applied ergonomics* (pp. 448-453). West-Lafayette: USA Publishing.
- Wegge, J. (1997). Persönlichkeit und Gruppenleistung. In Gesellschaft für Arbeitswissenschaft (Hrsg.), *Jahresdokumentation 1997 der GfA. Bericht zum 43. GfA Kongreß an der Universität Dortmund* (S. 37-38). Köln: Schmidt.
- Wegge, J. (1998a). *Lernmotivation, Informationsverarbeitung, Leistung. Zur Bedeutung von Zielen des Lernenden bei der Aufklärung motivationaler Leistungsunterschiede*. Münster: Waxmann.
- Wegge, J. (1998b). Groupware als Hilfsmittel zur Prozeßoptimierung in Arbeitsgruppen und Organisationen. In M. Kastner (Hrsg.), *Verhaltensorientierte Prozeßoptimierung* (S. 127-154). Herdecke: Maori.
- Wegge, J. (2000). Groupware als Instrument moderner Organisationsentwicklung: Zielsetzung und Zielvereinbarung per Videokonferenz. In O. Braun (Hrsg.), *Zielvereinbarungen im Kontext strategischer Organisationsentwicklung* (S. 22-52). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Wegge, J. & Kleinbeck, U. (1996). Goal-setting and group performance: Impact of achievement and affiliation motives, participation in goal-setting, and task interdependence of group members. In T. Gjesme & R. Nygard (Eds.), *Advances in Motivation* (pp. 145-177). Oslo: Scandinavian University Press.
- West, M.A. (Ed.). (1996). *Handbook of work group psychology*. Chichester: Wiley.
- West, M.A., Borrill, C. & Unsworth, K.L. (1998). Team effectiveness in organizations. In C.L. Cooper & I.T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 13, pp. 1-48). Chichester, England: Wiley.
- Whitney, K. (1994). Improving group task performance: The role of group goals and group efficacy. *Human Performance*, 7, 55-78.
- Williams, K.D. & Karau, S.J. (1991). Social loafing and social compensation: The effects of expectations of co-worker performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 570-581.
- Williams, W.M. & Sternberg, R.J. (1988). Group intelligence: Why some groups are better than others. *Intelligence*, 12, 351-377.
- Zimolong, B. & Sauerwein, R.G. (1995). Maschinenbau zwischen CIM und Gruppenarbeit. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 49, 226-232.

Fortsetzung Literatur

18 Das Management von Arbeitsgruppen

von Uwe Kleinbeck

Inhaltsübersicht	
1 Die Bedeutung von Gruppen für die Organisation von Arbeit	510
2 Ansatzpunkte für ein erfolgreiches Management von Arbeitsgruppen	512
3 Die Gestaltung der Gruppenaufgabe	515
4 Maßnahmen zur Förderung eines zielorientierten Arbeitsprozesses in Arbeitsgruppen	516
5 Die Auswahl von Mitgliedern für Arbeitsgruppen	518
6 Veränderte Führungsaufgaben erfordern die Entwicklung eines neuen Führungsstils	519
7 Gruppentraining als Managementaufgabe	520
8 Die Gestaltung der Kontextbedingungen für Arbeitsgruppen	521
9 Die Kompatibilität von Aufgabenstruktur, Arbeitsprozeß, Führung, Training und Unternehmenskontext fördert den Erfolg beim Management von Arbeitsgruppen	524
Zusammenfassung	525
Weiterführende Literatur	526
Literatur	526

1 Die Bedeutung von Gruppen für die Organisation von Arbeit

Gruppenarbeit kann Unternehmen Wettbewerbsvorteile verschaffen.

Gruppenarbeit wird den wachsenden Anforderungen an Komplexität und Flexibilität gerecht.

Die Arbeits- und Organisationspsychologie hat sich bereits frühzeitig mit den Vor- und Nachteilen der Gruppenarbeit beschäftigt.

Einzelarbeit am Fließband wurde durch teilautonome Gruppen ersetzt.

Qualitätszirkel waren als besondere Form der Gruppenarbeit weit verbreitet.

Die Entscheidung über die Prioritäten beim Einsatz verschiedener Formen der Arbeitsorganisation ist in der Praxis sehr häufig zugunsten der Gruppenarbeit ausgefallen. Weltweit versuchen Unternehmen in den Bereichen Produktion und Dienstleistung, sich durch Einführung von Gruppenarbeit Wettbewerbsvorteile auf regionalen und globalen Märkten zu verschaffen. Arbeitsgruppen werden gebildet, weil sie geeignet erscheinen, der zunehmenden Komplexität und Dynamik des Marktgeschehens gerecht zu werden, dem immer stärker werdenden Wunsch der Menschen nach Selbstentfaltung zu entsprechen und den im Zuge des technischen Fortschritts wachsenden Innovations- und Kooperationsanforderungen standzuhalten (Antoni, 1996; vgl. Kapitel 17; West, 1996).

Während der letzten zwei Jahrzehnte haben sich die Führungskräfte in Unternehmen westlicher Industrienationen auf der Suche nach Organisationsformen zur Verbesserung von Qualität und Leistung mehr und mehr einem Gruppenarbeitskonzept zugewandt. Dieses Verhalten wurde im wesentlichen auf zweierlei Weise vorangetrieben. Zum ersten konnten die Firmenmanager beobachten, daß globale Wettbewerber, wie z. B. Japan und Schweden, Gruppenarbeit einführten und ihre Erfolge auf diese Umstellung in der Arbeitsorganisation zurückführten. Zum zweiten konnten sie einer Reihe von Untersuchungen aus der Arbeits- und Organisationspsychologie entnehmen, daß Gruppen äußerst kreativ und effektiv arbeiten können und daß Gruppenarbeitsplätze Einzelarbeitsplätzen aus vielen Gründen überlegen sein können (Kleinbeck, Schmidt und Rutenfranz, 1982; Schmidt und Rutenfranz, 1989; Worchel, Wood und Simpson, 1992; Rosenstiel, 1995).

Die in den Anfängen gebildeten Arbeitsgruppen dienten zunächst dazu, den Rollenwechsel zwischen ihren Mitgliedern zu erleichtern und zu fördern, um so z. B. bei der Arbeit am Fließband arbeitsbedingte Wartezeiten zu vermeiden. Kleinbeck, Schmidt und Rutenfranz (1982) beobachteten, daß sich in Gruppen organisierte Mitarbeiter bei der Montage von Schreibmaschinen gegenseitig unterstützen konnten und dadurch insgesamt leistungsfähiger waren als ihre Kolleginnen und Kollegen mit spezifischen Einzelaufgaben am klassischen Fließband, weil diese in der Regel nicht in der Lage waren, bei Bedarf zeitweise die Arbeitstätigkeiten anderer zu übernehmen. Das hatte zur Folge, daß sich Schwierigkeiten, die an einem Arbeitsplatz entstanden, über das ganze Fließband hin fortsetzten. Die Gestaltung teilautonomer Arbeitsgruppen hingegen ermöglichte es den Gruppenmitgliedern, in größerer Selbständigkeit ihren eigenen Arbeitseinsatz und -ablauf mitzuplanen. Angeregt durch diese Gelegenheit, Verantwortung zu übernehmen, entwickelten sie eine hohe Bereitschaft, sich alle Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen, die notwendig waren, um jede für die Arbeitsgruppe in Frage kommende Tätigkeit ausführen zu können. Dadurch kam es zu einer freiwilligen persönlichen Weiterqualifizierung, die dazu beitrug, daß sich gleichzeitig auch der Wert der Mitarbeiter für das Unternehmen erhöhte.

In der zweiten Hälfte der achtziger Jahre entwickelten sich andere Formen von Gruppenarbeit, wie z. B. Qualitätszirkel, in denen sich die Gruppenmitglieder noch relativ unsystematisch Gedanken darüber machten, wie sie die Qualität ihrer Arbeit verbessern könnten. Nach Bungard und Antoni (1995) besteht die Grundidee des Qualitätszirkel-Konzepts darin, daß betriebliche Probleme nicht nur von Führungskräften und von Experten verschiedener Fachabteilungen gelöst werden, sondern daß gerade auch Mitarbeiter der ausführenden Ebene hierzu einen wichtigen Beitrag leisten können. Da sie ihren Arbeitsplatz und damit auch seine Probleme am besten kennen, sind sie selbst Experten für ihre Arbeit; sie verfügen über einen reichhaltigen Schatz praktischer Erfahrungen, den man auf diese Weise zur Verbesserung von Arbeitsplätzen und der an ihnen stattfindenden Arbeitsabläufe nutzen wollte.

In ihrer Zusammenfassung der Ergebnisse aus empirischen Studien zum

Qualitätszirkel-Konzept kommen Bungard und Antoni (1995) zu den folgenden Schlußfolgerungen:

Die Arbeit mit Qualitätszirkeln brachte positive Ergebnisse, war im Endeffekt aber noch nicht zufriedenstellend.

Das Qualitätszirkel-Konzept wird in den meisten Untersuchungen von den betroffenen Mitarbeitern überwiegend positiv beurteilt. Auch in bezug auf Produktivität und Arbeitsklima werden positive Auswirkungen festgestellt.

Zu den am häufigsten genannten Problemen gehören die mangelnde Unterstützung durch das mittlere Management, fehlende Zeit für die Qualitätszirkelarbeit sowie zu lange Verzögerung bei der Rückmeldung auf Verbesserungsvorschläge und deren Umsetzung.

Wenn solche Probleme auftreten, wächst die Gefahr, daß die Qualitätszirkelarbeit ihren eigentlichen Sinn verfehlt und darum über kurz oder lang eingestellt wird.

Weitere Probleme, über die im Zusammenhang mit der Einführung von Gruppenarbeit allgemein in der Fachliteratur berichtet wird (Hackman, 1990; O'Connor, 1990; Vogt und Hunt, 1991) sind in Tabelle 1 zusammengestellt. Hier findet sich auch eine Vielzahl von Gründen, die dafür verantwortlich sind, daß die Umgestaltung von Einzel- in Gruppenarbeitsplätze nicht den gewünschten Erfolg bringt.

Obwohl viele widersprüchliche Erkenntnisse über Vorteile und Erfolge, aber auch über mögliche Nachteile und Mißerfolge von Gruppenarbeit vorliegen, hat das bisher noch nicht dazu geführt, den Glauben an ihre Möglichkeiten prinzipiell zu erschüttern, die Qualität, Effektivität und Produktivität der Arbeit zu verbessern. Eine solche gemischte Befundlage stellt die Arbeits- und Organisationspsychologie aber vor die Aufgabe, nach den Bedingungen zu suchen, die für Erfolge bzw. Mißerfolge bei der Gruppenarbeit verantwortlich sind. Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse können dann psychologisch begründete Techniken entwickelt werden, die Unternehmen dabei unterstützen, die Gruppenarbeit einzuführen und so zu nutzen, daß sie zur gewünschten Produktivitätsverbesserung beiträgt und bei den Mitgliedern der Gruppe ein hohes Maß an Arbeitszufriedenheit und Kompetenzerleben hervorruft.

Qualitätszirkelarbeit hat positive Auswirkungen bei zügiger Umsetzung der Verbesserungsvorschläge.

Trotz der Probleme mit der Gruppenarbeit scheint diese Organisationsform von Arbeit nicht aufzuhalten zu sein.

Tabelle 1:

Einige Gründe für Probleme in der Gruppenarbeit und mögliche Ansatzpunkte für deren Lösung

Symptome	Mögliche Ursachen	Ansatzpunkte für Verbesserungsmaßnahmen	Theoretische Konzepte zur Gruppenarbeit
Die Leistungen der Gruppe lassen zu wünschen übrig; sie arbeitet ineffektiv und unproduktiv; gesetzte Ziele werden nicht erreicht	Die Arbeitsaufgabe ist schlecht strukturiert und stellt zu hohe oder zu niedrige Anforderungen; die Zuordnung von Personen zu Aufgaben ist nicht optimal; es mangelt den Gruppenmitgliedern an notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten; die Gruppenziele stehen nicht im Einklang mit den Organisationszielen; Rückmeldungen sind unzureichend; Kontextfaktoren passen nicht zu den übrigen Komponenten der Arbeitsorganisation	Gruppenaufgabe Gruppenmitglieder Unternehmenskontext	Aufgabenkomplexität Aufgabenorganisation Gruppennormen
Soziale Konflikte tauchen auf; es fehlt die Fähig-	Gruppenzusammensetzung ist ungeeignet, weil Gruppenmitglieder nicht zusammenpassen oder	Soziale Prozesse innerhalb der Gruppen	Entscheidungen

Fortsetzung Tabelle 1

Symptome	Mögliche Ursachen	Ansatzpunkte für Verbesserungsmaßnahmen	Theoretische Konzepte zur Gruppenarbeit
keit, Probleme zu lösen; es gibt keinen Gruppenzusammenhalt	fachlich inkompetent sind; mangelnde soziale Kompetenz der Führung; es fehlen Strategien, die helfen, zu gemeinsamen Entscheidungen zu kommen, soziale Konflikte zu vermeiden oder zu lösen	Gruppenmitglieder Arbeitsprozesse	Problemlösungen Konfliktlösungen
Hohe Fehlzeitenquote; kaum Einsatz- und Anstrengungsbereitschaft auf seiten der Gruppenmitglieder; fehlende Arbeitszufriedenheit; geringe Arbeitsmotivation	die Arbeitsaufgabe enthält zu wenig Motivierungspotentiale; vorhandene Motivierungspotentiale passen nicht zu den persönlichen Motiven der Mitarbeiter	Motivierende Aspekte der Gruppenaufgabe persönliche Merkmale der Gruppenmitglieder	Persönliche Motive Leistungsmotivation Arbeitsmotivation
Organisationskontext bringt Probleme für Zielsetzungen bei der Gruppenarbeit; Selbstorganisation der Gruppe funktioniert nicht	Bewertungsmaßstab vom Entgeltsystem entspricht nicht den Leistungsindikatoren der Gruppe; die Führungshierarchie ist zu vielschichtig und zu hoch	Das zuständige Management	Kompatibilität von Gruppenarbeit und Kontextfaktoren

Gruppenarbeit ist in der Lage, Produktivität und Persönlichkeitsentwicklung der Gruppenmitglieder zu fördern.

Für alle Probleme der Gruppenarbeit gibt es auch Maßnahmen zu ihrer Lösung.

Der 1. Maßnahmenbereich umfaßt die Gestaltung der Gruppenaufgabe mit leistungsbezogenen und sozialen Aspekten.

Den Arbeits- und Organisationspsychologen kommt es bei ihrem Bemühen um ein gutes Management von Arbeitsgruppen mit dem Ziel von Produktivitätssteigerung auch immer darauf an, die einzelnen Mitarbeiter in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Es gibt Hinweise darauf, daß die Organisation von Arbeit in Gruppen dieses Anliegen unterstützt (Antoni, 1996; Guzzo und Dickson, 1996; Kleinbeck, 1996; West, 1996). Wie die Zusammenstellung möglicher Probleme im Zusammenhang mit Gruppenarbeit (Tabelle 1) zeigt, ergeben sich ganz unterschiedliche Ursachen für solche Mißerfolge, wie sie in vorliegenden Studien beobachtet worden sind. Sie lassen sich einer Reihe von Kategorien zuordnen, die als Grundlage für ein erfolgreiches Management von Arbeitsgruppen genutzt werden können, weil es durch ihre Berücksichtigung gelingt, die bekannten Verursachungsfaktoren von vornherein auszuschließen.

2 Ansatzpunkte für ein erfolgreiches Management von Arbeitsgruppen

Im Rahmen empirisch begründeter Modelle zur Schaffung erfolgreich agierender Arbeitsgruppen wird der Gestaltung der *Gruppenaufgabe* häufig eine entscheidende Verantwortung für die Gruppeneffektivität zugewiesen (Hackman, 1987; McGrath, 1984; 1991; Tannenbaum, Salas und Cannon-Bowers, 1996). Diese Zuweisung wird verständlich, wenn man sich klar macht, daß Gruppenbildung in Unternehmen nie Selbstzweck ist, sondern immer zum Ziel hat, eine Aufgabe optimal zu bearbeiten. Damit das erreicht

wird, ist es zweifellos sinnvoll, die Gestaltung solcher Arbeitsaufgaben für eine Gruppe so vorzunehmen, daß dadurch die Produktivität der Gruppe gefördert wird und gleichzeitig auch die Zufriedenheit der Gruppenmitglieder wächst. Das gelingt aber nur, wenn neben den *leistungsbezogenen* Dimensionen der Arbeitsaufgabe auch die *sozialen* Aspekte von Gruppenarbeit berücksichtigt werden. Die Merkmale der Gruppenaufgaben, wie z. B. Handlungsspielräume und Eigenverantwortlichkeit, enthalten Motivierungspotentiale leistungs- und anschlussthematischer Art, die mit *den persönlichen Merkmalen der Gruppenmitglieder*, in diesem Fall den Leistungs- und Anschlußmotiven, interagieren und gemeinsam das Gruppenhandeln im *Arbeitsprozeß* bestimmen.

Da ein effektiver Arbeitsprozeß auf die Ziele der Unternehmen ausgerichtet sein muß, bedarf es einer besonderen Unterstützung der Gruppenmitglieder bei der Herstellung dieser Zielorientierung. Die Aufgabenstruktur schafft die notwendigen Voraussetzungen für zielorientiertes Gruppenhandeln, sie kann allerdings allein den Gruppenerfolg noch nicht garantieren, weil sie nicht in der Lage ist, diesen ständigen Bezug auf die Organisationsziele auch sicherzustellen. Dazu bedarf es eines „Navigationssystems“, eines Verfahrens also, das in der Lage ist, die Gruppenaufgaben mit ihren Anforderungskriterien zu erfassen, den aktuellen Leistungsstand im Verlauf des Arbeitsprozesses zu messen und regelmäßig an die Gruppenmitglieder zurückzumelden. Die dadurch gewonnenen Informationen versetzen die Gruppe in die Lage, für ihr eigenes Handeln aktuelle Ziele zu vereinbaren, mit denen sie zum Erfolg ihrer Unternehmen beitragen können. Kernfaktoren erfolgreicher Gruppenarbeit sind also:

1. die strukturelle Gestaltung der Gruppenaufgabe
2. die zielorientierte Begleitung des Arbeitsprozesses durch ein psychologisch begründetes Meß- und Rückmeldeverfahren.

Weil die Merkmale der Gruppenaufgabe immer mit den persönlichen Merkmalen (z. B. Motiven) der Gruppenmitglieder interagieren, ist es für den Erfolg der Gruppe bedeutsam, wie die Persönlichkeitsmerkmale ihrer Mitglieder zueinander und zu den Aufgabenmerkmalen passen. Die Auswahl geeigneter Gruppenmitglieder bestimmt daher den Arbeitserfolg der Gruppe mit, der naturgemäß immer auch vom Leistungsvermögen der Gruppe in bezug auf die den Aufgabenanforderungen entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten abhängig ist.

Gruppenaufgaben unterscheiden sich aber nicht nur hinsichtlich ihrer Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Gruppenmitglieder, sondern auch hinsichtlich der benötigten Koordination von Tätigkeiten (Saavedra, Earley und van Dyne, 1993). Es gibt Gruppenaufgaben, bei denen die Mitglieder der Arbeitsgruppe relativ unabhängig voneinander tätig sein müssen. Andere Aufgabenlösungen hingegen erfordern interdependente Arbeitsvorgänge, bei deren Ausführung die Gruppenmitglieder aufeinander angewiesen sind. Eventuell müssen sie warten, bis andere einen bestimmten Arbeitsabschnitt vollendet haben, oder einzelne Arbeitsschritte sind nur dann zu erledigen, wenn zwei oder mehrere Personen gleichzeitig eine bestimmte Tätigkeit ausführen. Im Fall solcher interdependenter Gruppenarbeit muß die koordinative Aufgabe auch im Meß- und Rückmeldesystem berücksichtigt werden. Außerdem müssen die Gruppenleiter die Gruppenmitglieder in ihren sozialen Interaktionen beobachten, um sie dann durch Vermittlung sozialkompetenter Strategien bei der Arbeit unterstützen zu können.

Hinzu kommt, daß jede Gruppe in einem bestimmten betrieblichen *Kontext* arbeitet, dessen Beschaffenheit auch Einfluß auf ihren Erfolg bezüglich Effektivität und Produktivität nimmt (Schmidt und Kleinbeck, 1997). Zu den wesentlichen Bestandteilen dieses Kontexts gehören die *Organisationsstruktur* des Unternehmens im allgemeinen und die bei der Gestaltung des Entgelts benutzten Systeme zur *Leistungsbeurteilung* (vgl. Kapitel 15) im besonderen (Abbildung 1).

Der 2. Maßnahmenbereich beinhaltet Arbeitsprozesse in Gruppen.

Gestaltung der Gruppenaufgabe und zielorientierte Begleitung des Arbeitsprozesses sind die Kernfaktoren erfolgreicher Gruppenarbeit.

Der 3. Maßnahmenbereich enthält die Verfahren zur Auswahl der Gruppenmitglieder und zu ihrer Weiterbildung.

Der 4. Maßnahmenbereich bezieht sich auf die Gestaltung neuer Führungsaufgaben.

Im 5. Maßnahmenbereich geht es um die Anpassung des Organisationskontextes an die Gruppenarbeit.

Bestimmungstücke der Gruppeneffektivität

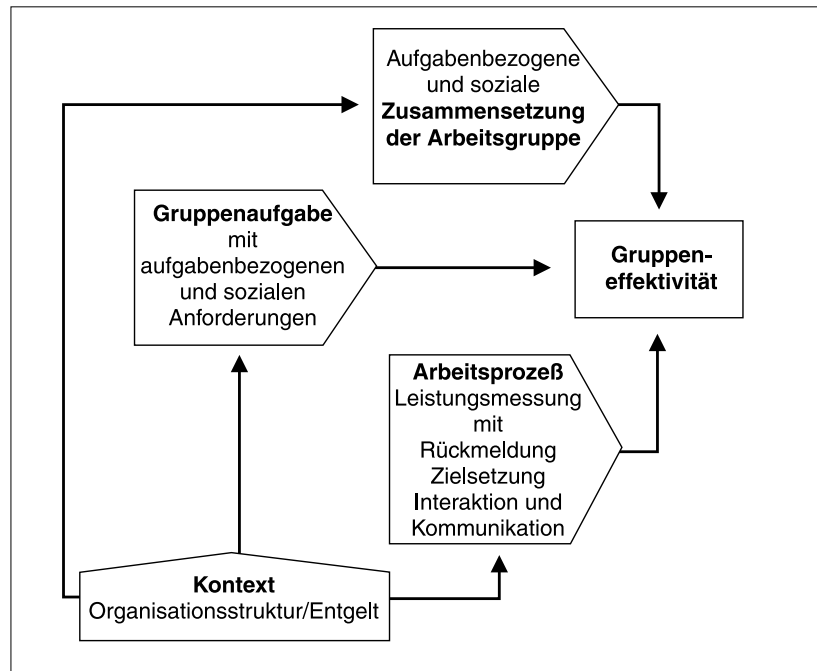


Abbildung 1:
Die zentralen Faktoren der Gruppeneffektivität

Auf der Grundlage eines solchen, auf seine wesentlichen Bestandteile reduzierten Modells der Effektivität von Gruppen kann man nun folgende Anforderungen an ein erfolgreiches Gruppenmanagement benennen:

Anforderungen an ein erfolgreiches Gruppenmanagement

- a Die *Gruppenaufgabe* muß so gestaltet werden, daß sie über hohe Motivierungspotentiale verfügt und die Gruppenmitglieder weder über- noch unterfordert.
- b Der *Arbeitsprozeß* muß so gestaltet und durch begleitende Maßnahmen unterstützt werden, daß die Mitarbeiter die Ziele des Unternehmens erkennen können, um dann ihre Gruppenziele darauf abzustimmen.
- c Für die Arbeitsgruppen müssen geeignete, fachlich qualifizierte Mitglieder *ausgewählt* werden, die bei Bedarf auch *aus-* bzw. *weitergebildet* werden und die den sozialen Gegebenheiten gerecht werden können.
- d Die Führungskräfte müssen auf die veränderten Anforderungen an *Führung* (vgl. Kapitel 12) vorbereitet werden und sich entsprechenden Trainings unterziehen.
- e Der *Organisationskontext* des Unternehmens, in dem die Gruppen ihre Arbeit verrichten, muß so umgestaltet werden, daß er die Effektivität der Arbeitsgruppen fördert.

Wie diese Anforderungen erfüllt werden können, soll nun im folgenden ausführlich behandelt werden.

Zentrale Aufgabenbereiche für das Management von Arbeitsgruppen

3 Die Gestaltung der Gruppenaufgabe

Gruppenarbeit in Unternehmen dient in erster Linie dazu, solche Aufgaben zu bewältigen, die nach Ansicht der verantwortlichen Führungskräfte durch Gruppen besser erledigt werden können als durch Einzelpersonen. Deshalb macht es Sinn, die Gestaltung von Gruppenaufgaben bei der Behandlung von Managementtechniken an den Anfang zu stellen (Hackman, 1987). Neben den sachbezogenen Aspekten der Gruppenaufgabe wirken die sozialen Strukturcharakteristika der Gruppe (wie z.B.: Kohäsion, Gruppenklima, Machtverteilung, Heterogenität der Mitglieder) mit nahezu gleichem Gewicht auf die Arbeitsprozesse und deren Effektivität. Dieser Gesichtspunkt darf bei der Gestaltung auf keinen Fall vernachlässigt werden (Tannenbaum, Salas und Cannon-Bowers, 1996).

Wichtig sind in diesem Zusammenhang auch die dabei zu realisierenden *Motivierungspotentiale*, weil von ihnen ein positiver Einfluß auf die Arbeitseffektivität der Gruppe ausgeht, der dann ihre Produktivität steigert (Hackman, 1987; Kleinbeck, 1996; Kleinbeck, 1997). Sie umfassen alle in einer Gruppenaufgabe enthaltenen Möglichkeiten für die Gruppenmitglieder, bei ihrer Arbeit die eigenen Motive zu befriedigen. Sobald die Motivierungspotentiale einer Gruppenaufgabe auf thematisch entsprechende *persönliche Motive* der Mitarbeiter treffen, erhöht sich die *Arbeitsmotivation*, die eine wichtige Voraussetzung für produktives Arbeitshandeln ist (Hackman, 1987; Ilgen & Sheppard, in press; Kleinbeck, Wegge und Schmidt, in press). Deshalb sollte zur Förderung effektiver Gruppenarbeit die Arbeitsaufgabe so gestaltet werden, daß die Gruppenmitglieder bei ihrer Bearbeitung vielfältige Möglichkeiten zur Motivbefriedigung bekommen. Eine Reihe von Untersuchungen zeigt, daß es sinnvoll ist, die folgenden fünf leistungsbezogenen Dimensionen bei der Aufgabengestaltung zu berücksichtigen, weil ihr Vorhandensein am Arbeitsplatz für eine Vielzahl von Menschen ein hohes Motivierungspotential darstellt:

- Anforderungsvielfalt der Aufgabe
- Vollständigkeit der Aufgabe
- Wichtigkeit der Aufgabe
- Autonomie bei der Aufgabendurchführung
- Transparenz der Arbeitsprozesse und Arbeitsergebnisse.

Tabelle 2:

Unterschiedliche Motivierungspotentiale von Gruppenaufgaben

Beispiele für Gruppenaufgaben mit hohem bzw. niedrigem Motivierungspotential	
<p>Aufgabe mit hohem Motivierungspotential (Beispiel: Dezentrale Arbeitseinheiten)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bearbeitung vollständiger Aufgaben • hohe Verantwortung der Gruppe für das Arbeitsergebnis • große Handlungsspielräume bei der Arbeitsdurchführung • Anforderungswechsel bei der Aufgabenbewältigung • Messung und systematische Rückmeldung von Teilergebnissen auf dem Weg zum Ziel 	<p>Aufgabe mit niedrigem Motivierungspotential (Beispiel: Einfache Fließbandarbeit in der Gruppe)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bearbeitung unzusammenhängender Teilaufgaben • niedrige Verantwortung der Gruppe für das Arbeitsergebnis • kaum Handlungsspielräume bei der Arbeitsdurchführung • kein Anforderungswechsel bei der Aufgabenbewältigung • wenig Messung und nur gelegentliche Rückmeldung von Teilergebnissen auf dem Weg zum Ziel

Sachbezogene und soziale Strukturcharakteristika der Gruppenaufgabe stehen gleichberechtigt nebeneinander und müssen gemeinsam gestaltet werden.

Motivierungspotentiale der Gruppenaufgabe wirken gemeinsam mit den persönlichen Motiven auf die Arbeitsmotivation und die Gruppenleistung.

Leistungsbezogene Dimensionen von Gruppenaufgaben fördern die Leistungsmotivation.

Die Gruppenaufgabe muß Möglichkeiten zur Kommunikation und Interaktion der Gruppenmitglieder enthalten.

Partizipation fördert das Vermeiden sozialer Konflikte.

Gut gestaltete Arbeitsaufgaben müssen durch Navigationsinstrumente zur Zielorientierung für Arbeitsgruppen ergänzt werden.

Das Managementsystem PPM hat seine Eignung als Navigationsinstrument unter Beweis gestellt.

Das Managementsystem PPM beruht auf einer umfassenden Theorie der Arbeitsmotivation.

Auch wenn die Gestaltung eines solchen aufgabenbezogenen Motivierungspotentials von Gruppenarbeitsplätzen Voraussetzung für eine hohe Gruppeneffektivität ist, bleibt sie relativ wirkungslos ohne Berücksichtigung der sozialen Aspekte, weil die strukturelle Beschaffenheit der Gruppenaufgabe den Gruppenmitgliedern immer auch die Möglichkeit eröffnen muß, den Aufgabenanforderungen entsprechend interagieren und kommunizieren zu können. So müßte es in ihren Zuständigkeitsbereich fallen, eigenständig die Zuordnung von Aufgaben zu bestimmten Personen vorzunehmen. Das kann aber nur dann zum Erfolg führen, wenn innerhalb der Gruppe Interaktions- und Kommunikationsstrukturen gestaltet werden, die es den Gruppenmitgliedern ermöglichen, eigenständig zu Übereinstimmungen zu kommen, um gemeinsam handeln zu können, eventuell dabei auftretende soziale Konflikte aufzudecken und aus dem Weg zu räumen. Grundvoraussetzung dafür ist eine angemessene Verteilung von Einflußmöglichkeiten, durch die sichergestellt wird, daß keines der Gruppenmitglieder sein Handeln sachlich nicht zu begründenden Einflußansprüchen anderer unterordnen muß. Ein möglicher Weg zur Realisierung solcher sozialen Strukturen innerhalb von Gruppen könnte die partizipative Gestaltung von Arbeitsaufgaben sein, die allerdings zusätzlich durch geeignete Führungsmuster und ein Training der Gruppenmitglieder unterstützt werden müßte (siehe Abschnitte 4-6). Hohe Motivierungspotentiale der Arbeitsaufgabe können positive Auswirkungen auf die Anwesenheitsmotivation und die daraus resultierende tatsächliche Anwesenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben, wie die Arbeiten von Wegge und Kleinbeck (1993) sowie von Kleinbeck und Wegge (1996) zeigen.

4 Maßnahmen zur Förderung eines zielorientierten Arbeitsprozesses in Arbeitsgruppen

Wurde die Gruppenaufgabe so gestaltet, daß sie über vielfältige Motivierungspotentiale für die Mitglieder der Arbeitsgruppe verfügt und sind auch die nötigen Kommunikations- und Interaktionsstrukturen vorhanden, so ist damit allein immer noch keine Garantie für die Gruppeneffektivität gegeben. Aufgrund der ihnen zugestandenen großen Handlungsspielräume besteht die Gefahr, daß sich die hoch motivierten Gruppenmitglieder auch solche Ziele setzen, die nicht unbedingt mit den Unternehmenszielen übereinstimmen. Um das zu verhindern, bedarf es der Hilfestellung durch ein Verfahren, das ihnen Informationen über den aktuellen Stand ihrer Aufgabenbearbeitung gibt und das diese Informationen systematisch und in regelmäßigen Zeitabständen zurückmeldet, damit die Mitarbeiter ihr Handeln richtig einschätzen und bewerten können, um es dann ggf. auch zielbezogen zu korrigieren.

Ein solches Verfahren zur Unterstützung von Arbeitsgruppen wurde als Partizipatives Produktivitätsmanagement (PPM) von Pritchard, Kleinbeck und Schmidt (1993) vorgestellt. Es hat seine Wirksamkeit bereits unter Beweis gestellt, wie die Ergebnisse aus inzwischen 37 Feldstudien belegen, die hauptsächlich in den USA, den Niederlanden und Deutschland durchgeführt wurden (Pritchard und Paquin, 1997). Sie zeigen, daß der erwähnte Produktivitätsanstieg bei diesem Verfahren in allen Fällen mit Erreichung der Rückmeldephase zu beobachten ist. Sobald die Gruppenmitglieder die durch das Meßsystem gewonnenen Informationen zurückgemeldet bekommen, erfahren sie etwas über die Ergebnisse ihrer Anstrengung und können ihr Arbeitshandeln eindeutig bewerten. Auf diese Weise wird der Einsatz effektiver Arbeitsstrategien vorangetrieben und die Arbeitsmotivation verbessert, denn weil die Gruppenmitglieder die Beziehung zwischen Anstrengung und Produktivität klar erkennen, werden auch ihre Anstrengungs-Leistungs-Erwartungen exakter, die in der organisationspsychologischen Theoriebildung zu den wichtigsten Bestimmungsstücken von Arbeitsmotivation gehören (Vroom, 1964; Naylor, Pritchard und Ilgen, 1980). Durch die Beschränkung der Leistungsmessung auf solche Effekte, die allein dem Einfluß der Grup-

penmitglieder zuzuschreiben sind, wird die Verantwortlichkeit der Gruppenleistung für die Gruppenproduktivität und in Folge davon auch für einen Teil der Unternehmensproduktivität deutlich. Das stärkt das Verantwortungsbewußtsein für das Leistungsergebnis und trägt dazu bei, daß niedrige Produktivität nicht auf äußere, unbeeinflussbare Bedingungen wie technische Prozesse oder auf den Führungsstil des Vorgesetzten zurückgeführt werden kann.

Die Vorteile des Managementsystems liegen in der gemeinsamen Erarbeitung der Aufgabenanforderungen. Dabei werden Aufgabenbereiche umrissen, Bewertungsmaßstäbe für Leistungsergebnisse entwickelt und Produktivitätsmaßstäbe festgelegt. Ein solches Vorgehen führt zu einer Stärkung der Interaktions- und Kommunikationsstrukturen innerhalb der Gruppe. Die nach einem festgelegten zeitlichen Plan erfolgenden Rückmeldeberichte dokumentieren die erzielten Leistungsergebnisse und die damit verbundenen Produktivitätskennwerte für den Berichtszeitraum. Sie werden von einem durch die Gruppenmitglieder dazu Beauftragten angefertigt und dann gemeinsam diskutiert, wobei aufgetauchte Probleme besprochen und einem Lösungsversuch unterzogen werden. Außerdem nutzt die Gruppe die gewonnenen Erkenntnisse zur Bestimmung ihrer Position auf dem Weg zur Zielerreichung, zieht Konsequenzen für die nächste Berichtsperiode, hält alte Zielsetzungen aufrecht oder ersetzt sie durch neue und berät über Wege, die eigene Produktivität noch zu steigern. Mit Hilfe dieses Systems gewinnen die Mitglieder der Arbeitsgruppe immer größere Kompetenzen, es gelingt ihnen immer besser, die vorgegebenen Aufgaben zu bewältigen und die in Übereinstimmung mit den Unternehmenszielen gesetzten Gruppenziele zu erreichen, die sie im Laufe der Zeit sogar noch steigern können, ohne daß es zu einer Überbeanspruchung einzelner kommt. Das liegt daran, daß die Anwendung des Systems den Einsatz effektiver Arbeitsstrategien fördert, die Mitarbeiter in die Lage versetzt, ihren Anstrengungseinsatz sinnvoll zu steuern, und eine Zunahme der Arbeitszufriedenheit bewirkt.

Ein weiterer Vorteil dieses Systems liegt in der Möglichkeit des Leistungsvergleichs zwischen verschiedenen Arbeitsgruppen, denn jeder Bericht enthält für jede Gruppe immer auch den erreichten Prozentwert ihrer Maximalproduktivität. Auf diese Weise lassen sich außer der Feststellung von Leistungsveränderungen innerhalb der Gruppe selbst auch Vergleiche mit der Produktivität anderer Gruppen vornehmen. Das kann zu einem konstruktiven Wettbewerb zwischen einzelnen Gruppen und ganzen Abteilungen anregen und dazu beitragen, daß dadurch die Gesamtproduktivität der Unternehmen noch gesteigert wird. Da sich das Meßsystem ausschließlich auf Effekte bezieht, die dem Einfluß der Gruppenmitglieder unterliegen, wird die Verantwortung der Gruppe für die Gruppenproduktivität und in ihrer Folge auch für die Unternehmensproduktivität hervorgehoben, so daß sich die Gruppenmitglieder ihrer eigenen Tüchtigkeit bewußt werden und positive Gefühle von Stolz und Zufriedenheit entwickeln, wenn sie ihre eigene gewachsene Kompetenz erleben und dokumentiert sehen. Damit ihnen solche positiven Erfahrungen ermöglicht werden – denkbar wäre ja auch das Gegenteil, nämlich seltene Zielerreichung bzw. keine Produktivitätssteigerung –, ist im Zusammenhang mit der Einführung eines Produktivitätsmanagementsystems auch ein formales Zielsetzungstraining zu empfehlen. Hierbei kann die Wirksamkeit von Zielen erklärt und das Vereinbaren und Setzen von Zielen innerhalb von Arbeitsgruppen geübt werden. Das ist wichtig, weil die Gruppenmitglieder dadurch lernen, sich für ihre Arbeit gemeinsam solche spezifischen Ziele zu setzen, die von allen akzeptiert werden können, da sie zwar hoch, aber durchaus auch zu bewältigen sind. Ein zusätzliches formales Zielsetzungsprogramm hilft dann dabei, die Gruppenziele auf die Ziele des Gesamtunternehmens abzustimmen und beide in Einklang zu bringen.

Das Buch von Pritchard, Kleinbeck und Schmidt (1993) enthält eine detaillierte Darstellung zur Einführung des Systems, die auf praktische Belange abgestimmt ist. Tabelle 3 faßt die Aussagen dieses Abschnitts noch einmal im Überblick zusammen.

Leistungsmessung, Rückmeldung, Zielvereinbarung unterstützen den auf die Unternehmensziele ausgerichteten Arbeitsprozeß in der Gruppe.

Die Leistungen verschiedener Arbeitsgruppen lassen sich miteinander vergleichen.

Zur Leistungsmessung werden nur solche Indikatoren herangezogen, die von den Gruppenmitgliedern beeinflusst werden können.

Ein Managementsystem sollte durch ein formales Zielsetzungstraining ergänzt werden, um die Gruppenziele besser auf die Unternehmensziele abstimmen zu können.

Merkmale der Prozeßsteuerung und ihre Auswirkungen

Verfahren zur Personalauswahl werden noch zu wenig für die Auswahl von Arbeitsgruppenmitgliedern eingesetzt.

Es ist schwierig, ein klares Konzept vom „Team-Player“ zu entwickeln und geeignete Verfahren zu seiner Auswahl zu finden.

Tabelle 3:
Überblick über die Wirkungsweise von Merkmalen der Prozeßsteuerung auf psychische Zustände der Gruppenmitglieder und ihre Folgen für Unternehmen und Mitarbeiter

Merkmale der Prozeßsteuerung	Wirkungen auf psychische Zustände	Folgen für das Unternehmen und die einzelnen Mitarbeiter
Partizipative Entwicklung eines Meßsystems	Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung	Bindung an das Unternehmen; hohe Anwesenheitsquote; niedrige Fluktuation
Messung	gute Handlungs-Ergebnis-Erwartungen	Transparenz der Arbeitsprozesse und der Arbeitsergebnisse
Rückmeldung	Erleben der eigenen Leistungsfähigkeit; Anstrengungs- und Einsatzbereitschaft	An den Unternehmenszielen orientierte Arbeitsmotivation
Zielvereinbarungen	Zielklarheit	Produktivität; Arbeitszufriedenheit

5 Die Auswahl von Mitgliedern für Arbeitsgruppen

Obwohl man inzwischen weiß, daß es sich bezahlt macht, wenn man eine gute Personalauswahl trifft, haben die Personal- und Organisationspsychologen die Auswahlprozesse für Mitglieder von Arbeitsgruppen nur unzureichend erforscht. Die Erfahrung mit Methoden (wie z.B. Interviews, Assessment-Center, Fähigkeits- und Persönlichkeitstests, vgl. Kapitel 5-7), die sich dazu eignen, fähige Mitarbeiter zu finden, wächst ständig. Sie werden in der Regel jedoch nur eingesetzt, um eine Auswahl aus Bewerbern für eine neu zu besetzende Stelle in einem Unternehmen zu treffen, finden aber kaum Anwendung, wenn es darum geht herauszufinden, ob Personen über Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale verfügen, die erforderlich sind, um die Leistungsvoraussetzungen einer bestehenden Gruppe zu ergänzen. Wir wissen zur Zeit noch wenig darüber, mit welchem Verfahren man herausfinden könnte, wer sich dazu eignet, den in einer Gruppe bereits vorhandenen Mix von Persönlichkeitsmerkmalen und Fähigkeiten optimal zu ergänzen.

Es wird in letzter Zeit viel über den Bedarf an „Team-Players“ nachgedacht. Darunter versteht man Personen, die eine Art von Teamfähigkeit mitbringen und dadurch in der Lage sind, die in einer Gruppe anfallenden Koordinations-, Kommunikations- und Interaktionsanforderungen kompetent zu meistern. Die in diesem Zusammenhang durchgeführte Forschung ist darauf ausgerichtet herauszufinden,

- wie man vorhersagen kann, ob jemand sich tatsächlich so verhalten wird, wie man es von einem „Team-Player“ erwartet;
- welche Methoden am besten geeignet sind, Personen mit Teamfähigkeit auszuwählen;
- ob die Auswahl einer solchen Person mit Teamfähigkeit wirklich dazu beiträgt, die Gruppenleistung zu verbessern (siehe Schuler & Barthelme, 1995).

Eine Reihe von Studien hat sich in den letzten Jahren der Frage gewidmet,

auf welche Weise die Produktivität von Gruppen durch die *Heterogenität* ihrer Mitglieder beeinflusst wird. Wenn sich herausstellen sollte, daß Heterogenität die Produktivität verbessert, so könnte die Aufgabe der Personalauswahl darin bestehen, Mitglieder für die Gruppe zu finden, die sich von den anderen unterscheiden. Leider fallen die Forschungsergebnisse dazu bisher nicht einheitlich aus. Campion et al. (1993) fanden keine bzw. eine leicht negative Beziehung zwischen der Heterogenität der Gruppenmitglieder und der Gruppenleistung. Andererseits konnten Jackson et al. (1991) vor allem bei Aufgaben mit Anforderungen an Kreativität und intellektuelle Fähigkeiten eine positive Wirkung von Heterogenität auf die Gruppenleistung nachweisen. Die gleichen Autoren berichten allerdings auch über eine andere Auswirkung der Heterogenität bei Gruppenmitgliedern, die offenbar zu einer erhöhten Fluktuation beitragen kann.

Weitgehend vernachlässigt wurde die Frage nach der Auswahl geeigneter Gruppenmitglieder im Zusammenhang mit ihren Motiven. Wie bereits zuvor angedeutet, zeichnen sich Gruppenaufgaben durch unterschiedliche Motivierungspotentiale aus. So ist ein Arbeitsplatz dann durch ein hohes leistungsthematisches Motivierungspotential gekennzeichnet, wenn er die Mitarbeiter vor Aufgaben mit mittlerem Schwierigkeitsgrad stellt, die in eigener Verantwortung zu lösen sind. Für diese Aufgaben eignen sich bekanntermaßen Personen mit einem hohen Leistungsmotiv (Hoffnung auf Erfolg) am besten, weil sie beim Auftreten dieser Motivierungspotentiale die höchste Motivation zeigen. Daneben enthalten Gruppenaufgaben aber in der Regel gleichzeitig auch anschlußthematische Motivierungspotentiale, die dazu auffordern, in soziale Interaktionen einzutreten bzw. vorhandene soziale Beziehungen auszubauen. Im Zusammenhang mit der Suche nach einem optimalen Management von Arbeitsgruppen entsteht nun die Frage, ob die Aufgabenteile mit leistungs- und anschlußthematischen Motivierungspotentialen besser von Personen mit unterschiedlichen Motivausprägungen bearbeitet werden sollten. Das würde dann bei der Zusammenarbeit so aussehen, daß die Person mit dem stärkeren Leistungsmotiv sich vermehrt den Aufgabebereichen mit leistungsthematischen Motivierungspotentialen zuwendet, während die eher anschlußmotivierte Person für die sozialen Aspekte „zuständig“ wäre. Auf jeden Fall wäre es gut, Vertreter beider Motivsysteme in der Gruppe zu haben. Hier könnten diagnostische Verfahren helfen, die die Mitglieder nach Motivkonstellationen auswählen.

Welche Verfahren in der Personalpsychologie Verwendung finden und wie sie hinsichtlich ihrer Güte eingestuft werden können, wird in einer Reihe weiterer Kapitel dieses Lehrbuchs (vgl. Kapitel 5-7) beschrieben.

6 Veränderte Führungsaufgaben erfordern die Entwicklung eines neuen Führungsstils

Die Beschreibung der Wirkungsweise von Managementsystemen im Zusammenhang mit Gruppenarbeit macht deutlich, daß sich mit der Einführung von Arbeitsgruppen auch die Führungsaufgaben verändern. Der Führungsstil muß an die gewandelte Organisationsform von Arbeit angepaßt werden, weil man als Vorgesetzter nur dann erfolgreich sein kann, wenn man bereit ist, die Verantwortung für die Organisation der Gruppe zu einem großen Teil an ihre Mitglieder abzutreten. Um diese neuen Aufgaben angemessen wahrnehmen zu können, müssen Führungskräfte eine Reihe bisher nicht sehr gefragter Fähigkeiten entwickeln und einsetzen (Tabelle 4) und sich vom Vorgesetzten zum Förderer und Unterstützer wandeln.

Um solchen Veränderungen gerecht werden zu können, müssen Führungskräfte also lernen, Rückmeldungen über Arbeitsergebnisse zu vermitteln und die Gruppenmitglieder dabei zu unterstützen, die Beziehungen zwischen den Arbeitsergebnissen und ihrem eigenen Handeln zu erkennen und für die Zielorientierung zu nutzen. In diesem Zusammenhang müssen

Gruppen mit einer heterogenen Zusammensetzung ihrer Mitglieder sind nicht immer die leistungsfähigeren Gruppen.

Gruppen mit Personen, die über unterschiedliche Motivausprägungen verfügen, können gegenüber homogenen Gruppen im Vorteil sein, wenn die Gruppenaufgaben unterschiedliche Motivierungspotentiale aufweisen.

Bei der Gruppenarbeit müssen sich Führungskräfte den veränderten Aufgaben anpassen und ihren Führungsstil ändern.

Tabelle 4:

Neue Führungsaufgaben im Zusammenhang mit Gruppenarbeit

Leitlinien für die Führung von Gruppen
<ul style="list-style-type: none"> • Führungskräfte von Gruppen müssen dafür sorgen, daß die Arbeitsaufgabe für die Gruppenmitglieder vielfältige Motivierungspotentiale enthält. • Eine wichtige Aufgabe von Gruppenleitern ist es, für regelmäßige und zielbezogene Rückmeldungen zu Arbeitsabläufen und -ergebnissen zu sorgen. • Damit angemessene Rückmeldung möglich ist, achten Führungskräfte darauf, daß die Gruppenleistung korrekt gemessen wird. • Der Führungsstil von Gruppenleitern beeinflusst das Ausmaß erfolgreicher Rückmeldung von Leistungsergebnissen an die Gruppe. • Gruppenleiter müssen die Beziehung zwischen dem Handeln der Gruppe und ihren Arbeitsergebnissen erkennbar werden lassen. • Gruppenleiter regen die Mitarbeiter zur Zielsetzung an und unterstützen sie dabei, diese Ziele in Übereinstimmung mit den Unternehmenszielen zu vereinbaren. • Gruppenleiter besprechen die Handlungspläne zur Zielerreichung mit den Gruppenmitgliedern und helfen bei der Festlegung von Prioritäten. • Gruppenleiter fördern die Koordination der Gruppenmitglieder, indem sie ihre Kompetenz zur Identifikation und Lösung sozialer Konflikte einbringen. • Gruppenleiter sind dann effektiv, wenn sie von den Gruppenmitgliedern respektiert werden.

Zu den neuen Führungsaufgaben gehört es, Handlungspläne zu besprechen, Prioritätenfestlegungen zu unterstützen und Ziele zu vereinbaren.

Im sozialen Kontext müssen sich Führungskräfte darum bemühen, Konflikte zu verhindern oder zu lösen.

Gruppenmitglieder müssen lernen, aus den zurückgemeldeten Ergebnissen zielorientiert Rückschlüsse für Verbesserungen zu ziehen.

sie gemeinsam mit den Gruppenmitgliedern Handlungspläne besprechen, Prioritäten festlegen und Gruppen- bzw. individuelle Ziele vereinbaren. Darüber hinaus sollten sie bereit und in der Lage sein, die Arbeitsprozesse beobachtend zu verfolgen, die Ergebnisse zur Kenntnis zu nehmen und richtig einzustufen. Wichtig ist, daß sie die Mitglieder ihrer Gruppe dazu ermutigen, die Gruppenleistung vorurteilsfrei zu messen und auszuwerten und sie dabei unterstützen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterzuentwickeln, indem sie das Lernen und die Fortbildung in der Gruppe anregen. Im Dienste dieser Aufgaben brauchen sie selbst ebenfalls erweiterte Kompetenzen zur Identifikation und Lösung möglicherweise auftretender sozialer Konflikte. Damit Führungskräfte diesen neuen, durch die Einführung von Gruppenarbeit entstandenen Anforderungen gerecht werden können, müssen Unternehmen für sie einen Trainingsprozeß in Gang setzen, in dem die notwendigen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Gruppenmanagement erworben werden können.

7 Gruppentraining als Managementaufgabe

Nicht nur für Führungskräfte, auch für alle anderen Mitglieder von Arbeitsgruppen empfehlen sich Schulungsmaßnahmen, die auf die veränderte Arbeitssituation vorbereiten, indem sie Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen im Bereich von Gruppeninteraktionen und -prozessen vermitteln. Im Zusammenhang mit einem Managementsystem wie PPM müssen die Gruppenmitglieder erfahren, welche Rolle ihnen bei der partizipativen Gruppenarbeit zugeordnet ist und wie sie ihr gerecht werden können. Sie müssen auch lernen, aus den zurückgemeldeten Arbeitsergebnissen Rückschlüsse auf ihren eigenen Beitrag zu diesem Ergebnis zu ziehen und daraus Konsequenzen abzuleiten, um ggf. ihre eigene Zielsetzung den Gruppen- und Unternehmenszielen entsprechend verändern zu können.

Weil Konflikte den Zusammenhalt und die Zusammenarbeit der Gruppenmitglieder beeinträchtigen und dadurch das Zustandekommen effektiver

Gruppenarbeit behindern können, ist es angeraten, mit den Gruppenmitgliedern Konfliktsituationen zu analysieren und zu üben, wie man solche Konflikte von vornherein verhindert bzw. wie man mit ihnen umgehen kann, wenn sie trotzdem einmal auftreten. Dazu sollte man ihnen Lösungsstrategien für Konflikte vermitteln und sie damit vertraut machen, Konfliktquellen zu erkennen und auszuschalten (O'Connor, Gruenfeld und McGrath, 1993; Wall und Nolan, 1987).

Obwohl sich solche Trainingsmaßnahmen in der Regel als sinnvoll erweisen, ist es unzureichend, sie als einziges Mittel zur Verbesserung der Gruppeneffektivität einzusetzen. Vielmehr sollte das Gruppentraining nur als ein wichtiger Teil einer umfassenden Verbesserungsstrategie angesehen werden, die auch noch andere zusätzliche Maßnahmen einschließen muß, die die ganz besondere Situation der jeweiligen Gruppe berücksichtigen und darauf bezogen sind.

Cannon-Bowers, Salas und Converse (1993) ziehen aus einigen Studien zur Gruppenleistung den Schluß, daß die Effektivität einer Gruppe durch ein ihren Mitgliedern gemeinsames Verständnis der Aufgaben bestimmt wird, ebenso wie durch die Rollen und Fähigkeiten ihrer Gruppenpartner sowie durch das Verständnis des Kontextes, in dem die Arbeit stattfindet. Sie entwickelten deshalb eine Theorie des „Gruppengeistes“ (shared mental model theory), die von der Voraussetzung ausgeht, daß alle Gruppenmitglieder über die gleiche exakte Wissensstruktur verfügen. Das ist deshalb so wichtig, weil Mitarbeiter nur dann die Vorhersagen und Erwartungen in bezug auf ihre Gruppenpartner und auf die Aufgabenanforderungen vornehmen können. Besonders diese Fähigkeit, die Koordinationsanforderungen ihrer Arbeitsaufgabe und ihrer Gruppenpartner zu erkennen, ermöglicht es Gruppenmitgliedern, effektiv zusammenzuarbeiten. Deshalb ist es ein besonderes Ziel jedes Gruppentrainings, diese Fähigkeiten zu üben.

Ein anderer Teil des Gruppentrainings sollte daraufhin angelegt sein, die soziale Kompetenz von Gruppenmitgliedern zu steigern und Gruppenprozesse sowie die Kommunikation innerhalb der Gruppe zu verbessern. Dabei wird versucht, folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln (Salas, Dickinson, Converse & Tannenbaum, 1992):

- sachlich angemessene Entscheidungen zu treffen,
- Selbstvertrauen aufzubauen,
- zu führen,
- sich an aktuelle Entwicklungen anzupassen,
- Rückmeldungen zu geben und sie zu akzeptieren,
- situative Veränderungen zu planen und wahrzunehmen

Eine vollständige Abhandlung dieses Themenbereichs findet sich an anderer Stelle in diesem Lehrbuch (vgl. Kapitel 9 und 10).

8 Die Gestaltung der Kontextbedingungen für Arbeitsgruppen

Die bis heute vorliegenden Erfahrungen im Umgang mit Managementsystemen wie PPM haben gezeigt, daß ihre Potentiale zur Verbesserung der Produktivität durch vorhandene Kontextbedingungen behindert, aber auch gefördert werden können. Dazu zählen besonders die Organisationsstruktur, die auf die Leistung bezogenen Komponenten von Entgeltsystemen (Fuhrmann, Kleinbeck und Boeck, 1999; Schmidt und Kleinbeck, 1997) und die Ausbildungssysteme innerhalb eines Unternehmens.

Damit sich Motivierungspotentiale von Arbeitsaufgaben in erwarteter Weise motivations- und leistungswirksam entfalten können, muß die allgemeine Struktur des Unternehmens, in der diese Aufgaben gestellt werden, durch eine flache Hierarchie mit möglichst wenig Führungsebenen gekennzeichnet sein, weil dadurch gewährleistet wird, daß bei den Entscheidungs-

Mitglieder von Arbeitsgruppen müssen lernen, eigenständig Konflikte zu erkennen und zu lösen.

Gruppentrainings sind Teil eines Gesamtkonzepts der Gruppenarbeit.

Nach der Theorie des „Gruppengeistes“ wird die Effektivität der Gruppe bestimmt durch gemeinsames Aufgabenverständnis, durch Rollenkenntnis und durch Kontextverständnis.

Gruppentrainings tragen auch dazu bei, soziale Kompetenzen, Fähigkeiten und Einstellungen weiterzuentwickeln.

Zentrale Kontextbedingungen sind die Organisationsstruktur, das Entgelt- und das Ausbildungssystem.

Eine flache Hierarchie mit möglichst wenig Führungsebenen unterstützt eine erfolgreiche Gruppenarbeit.

Komponenten des Entgeltsystems können sich in einer inkompatiblen Beziehung zu den eigentlich wichtigen Indikatoren der Gruppenleistung befinden.

Die Festlegung einer leistungsbezogenen Komponente von Entgeltsystemen kann auf der Basis von Meß- und Rückmeldesystemen erfolgen.

trägern die notwendigen Detailkenntnisse bezüglich der Arbeitsaufgaben und -umstände vorhanden sind. Das führt zu dezentralen Einheiten mit eigenen Verantwortungsbereichen, in denen sich die notwendigen Handlungsspielräume für die Arbeitsgruppen verwirklichen lassen (Warnecke und Hüser, 1995). Nur so können sich auch die Motivierungspotentiale wie Eigenverantwortlichkeit, Handlungskontrolle, Selbständigkeit bei der Gestaltung und Ausführung der Arbeitsaufgabe voll entfalten. Ein geeignetes Meß- und Rückmeldesystem schafft für die Arbeitsgruppenmitglieder Bedingungen, die es ihnen ermöglichen, in eigener Verantwortung Entscheidungen darüber zu treffen, wo und wie sie ihre Anstrengungen verstärken müssen, um im Hinblick auf ihre Gruppenproduktivität Verbesserungen zu erzielen.

Beim Managementsystem PPM entwickeln die Beteiligten unter Anleitung selbst die Indikatoren, die zur Messung ihrer Leistung herangezogen werden. Das können in einer Produktionsgruppe z. B. sein: Anzahl der internen Reklamationen (durch das Labor) und Anzahl der externen Reklamationen (durch Kunden), die als Wertmaßstäbe eingeführt werden und Aussagen über die Produktqualität machen, oder die Anzahl der eingehaltenen Produktions- bzw. Liefertermine, die Aussagen über die Termintreue machen. Ihre unterschiedlichen Werte müssen dann in bezug auf ihren Produktivitätsbeitrag gewichtet werden und können danach das Setzen von Prioritäten für einen verstärkten Anstrengungseinsatz unterstützen, wenn es zu einem Meinungsdisens kommt. Weil aus den Bewertungskurven für die einzelnen Indikatoren ersichtlich wird, bei welchem Indikator ein verstärkter Anstrengungseinsatz die größere Produktivitätssteigerung bewirken würde, wird die zu treffende Entscheidung für alle Beteiligten klar erkennbar, so daß Konflikte vermieden und zielbezogene Aktivitäten eingeleitet werden können. Sobald aber die ganze Verantwortung für die eingerichteten Arbeitsgruppen an der Spitze des Unternehmens in einer Hand gebündelt ist und alle Mitarbeiter aufgrund der straffen hierarchischen Gliederung von dort über eine Vielzahl von Führungsebenen kontrolliert und angewiesen werden, entfallen wichtige Voraussetzungen für eine angemessene Arbeitsmotivation, für eine effektive Bearbeitung der Gruppenaufgabe und für die gewünschte Produktivität.

Auch das Entgeltsystem in Unternehmen stellt einen bedeutsamen Kontextfaktor dar. Es kann im Zusammenhang mit einem Managementsystem für Gruppen dann störend wirken, wenn es z. B. auf solchen Bewertungskriterien basiert, die die Gruppe für sich selbst und ihre Aufgabenerledigung nicht mehr als allein entscheidend ansieht (z. B. Quantität der Leistung ohne Berücksichtigung der Qualität). In einem solchen Fall erweist es sich sogar als kontraproduktiv, denn sobald Mitarbeitern bewußt wird, daß sie nur für das Erreichen eines Kriteriums bezahlt werden, das für sich allein genommen ihre Produktivität gar nicht widerspiegelt, geraten sie in Konflikte.

Wenn sie sich nach den aktuell für und mit der Gruppe aufgestellten und als gültig erkannten Leistungskriterien (einschließlich der auf die Qualität bezogenen Aspekte) richten, riskieren sie eine Minderung ihrer immer noch auf bloße Quantität bezogenen Leistungsprämie. Erfüllen sie weiterhin die Mengenanforderungen, nehmen sie bei anderen Bewertungsmaßstäben wie Qualität schlechte Leistungen in Kauf und gefährden dadurch das Erreichen der gesetzten Gruppenziele und eine Produktivitätssteigerung. Aus diesen Beobachtungen läßt sich folgern, daß Entgeltsysteme, die in der Regel neben der Grundlohn- und der Marktwertkomponente auch eine Leistungslohnkomponente enthalten, diese Komponente auch nach den Leistungskriterien bemessen sollten, die sich die Gruppe als verbindlich gegeben hat und die ihren Produktivitätswert mitbestimmen. Ausgehend von einer Standardleistungszulage, die auf jeden Fall fällig wird, sobald ein gemeinsam vereinbarter Leistungswert erreicht ist, kann dann bei weiteren Leistungsverbesserungen diese Leistungszulage nach genau festgelegtem Modus erhöht werden (Kleinbeck und Kleinbeck, 1995).

Prinzipiell enthält dieses Leistungslohnsystem auch die Möglichkeit, die Höhe der Standardleistungszulage leistungsbezogen zu reduzieren, falls die Gruppenleistung diesen Standardwert unterschritten hat. Man verwendet dazu die gleiche Arithmetik wie im Falle einer Leistungszulagenerhöhung

und errechnet die Senkung der Leistungszulagen. Das setzt zwar bei den Beteiligten einen Umdenkungsprozeß voraus, der aber durch die Klarheit der Bewertungskriterien unterstützt und gefördert wird. Dabei wird auch einsehbar, daß ein solches Vorgehen im Dienste geforderter Gerechtigkeit bei der Entgeltgestaltung steht.

Die Standardwerte, für deren Erreichen ein bestimmter Leistungslohnsatz gezahlt wird, sollten in den Gesprächen zur Zielvereinbarung gemeinsam festgelegt werden. In ihnen muß weiterhin auch noch Einigung darüber erzielt werden, nach welchem Modus der Leistungsbeurteilung man bei der Verteilung an die einzelnen Gruppenmitglieder vorgehen will, um zu einer möglichst objektiven Bewertung der erbrachten Leistungen zu kommen. Das ist besonders von Bedeutung, wenn sich die Tätigkeiten der einzelnen Gruppenmitglieder stark voneinander unterscheiden und der Leistungsbeitrag zur Gruppengesamtleistung daher auch unterschiedlich ist. Mit einem solchen Vorgehen wird den erwünschten Kriterien „Transparenz und Partizipation“ beim Beurteilungsprozeß Rechnung getragen.

Eine solche Leistungszulagenberechnung läßt sich sowohl auf der Grundlage der Arbeitsergebnisse einzelner Gruppen als auch auf der mehrerer vornehmen. Im letzteren Fall wird dann zusätzlich bewertet, wie groß der Produktivitätsunterschied zwischen den einzelnen Gruppen ausgefallen ist.

Je mehr Wissen die Verantwortlichen in Unternehmen über die Beziehung zwischen Entgelt und Leistung, aber auch zwischen Motivation und Zufriedenheit haben, um so stärker werden sie daran interessiert sein, diesen Teil des Unternehmenskontextes beanspruchungsoptimierend und produktivitätsfördernd zu gestalten. Dabei ist ein Managementsystem unverzichtbare Voraussetzung.

Leistungsbezogene Entgeltkomponenten eignen sich besonders dazu, die leistungsthematischen Motivierungspotentiale von Arbeitsaufgaben zu erhöhen und gleichzeitig die Bindung der Mitarbeiter an ihr Unternehmen und an seine Ziele zu stärken. Sie tragen zu erhöhter Arbeitsmotivation bei und fördern Produktivitätssteigerungen. Dieses Anliegen hat die Entgeltgestaltung mit anderen motivationspsychologischen Techniken gemeinsam, die bereits seit einigen Jahren erfolgreich zur Förderung von Arbeitsmotivation und Produktivität eingesetzt worden sind. Es handelt sich dabei um Methoden der Zielvereinbarung (Zielsetzung) und der Rückmeldung von Leistungsergebnissen.

Empirische Studien belegen, daß solche motivationspsychologischen Maßnahmen wie Zielsetzungs- und Rückmeldeverfahren die Produktivität bereits wesentlich verbessern, daß leistungsbezogene Entgeltkomponenten aber die beobachteten Effekte dieser Methoden noch erheblich konsolidieren und sogar verstärken.

Es hat sich als sinnvoll erwiesen, die Gestaltung eines leistungsbezogenen Entgeltsystems erst nach Einführung partizipativ gestalteter Rückmelde- und Zielvereinbarungsverfahren vorzunehmen, denn man kann dann bereits auf ein bewährtes Meßinstrument zurückgreifen, das transparent ist und das, weil es in Übereinstimmung gestaltet wurde, auch von allen akzeptiert wird. In der Einführungsphase selbst sollte man inkompatible Leistungsbemessungskriterien ruhen lassen, um solche zuvor geschilderten Konflikte zu vermeiden. Auf diese Weise legt man nicht nur die Grundlage für das Erreichen eines optimalen Entgeltsystems, sondern schafft gleichzeitig auch die Voraussetzung für eine hohe Produktivität. Eine andere Reihenfolge bei der Systemeinführung würde nach allen bisher vorliegenden Erkenntnissen wahrscheinlich nicht die gewünschten Verbesserungen bringen.

Manchmal verfügen Gruppen im Zusammenhang mit ihrer Arbeitsaufgabe über das nötige Wissen und die Fertigkeiten, die sie für eine gute Aufgabenerledigung brauchen. Aber viel häufiger kommt es vor, daß zusätzliche Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie bessere Kenntnisse über bestimmte Sachverhalte die Erledigung der Aufgaben optimieren könnten. In solchen Fällen sollte das Ausbildungssystem eines Unternehmens einspringen, weil es die Gruppe dabei unterstützen kann, die fehlenden Wissensbestände zu ergänzen. Damit das gelingt, müssen zwei Bedingungen erfüllt sein:

Bei Abnahme der Gruppenleistung kann es auch zu einer Minderung der Leistungszulage kommen.

Leistungsstärkere Gruppen erhalten auch eine höhere Leistungszulage als andere.

Durch leistungsbezogene Entgeltkomponenten kann man die Leistungsmotivation in der Arbeitsgruppe steigern.

Die Gestaltung eines leistungsbezogenen Entgeltsystems sollte in der Regel auf die Gestaltung von Arbeitsaufgabe und Arbeitsprozeß mit Rückmeldung und Zielvereinbarung folgen.

Ausbildungssysteme fördern die notwendigen Qualifikationen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Ausbildung kann in Form von Beratung oder Training angeboten werden; beide Angebote können kontinuierlich oder punktuell vorhanden sein.

Die Umsetzung einzelner Gestaltungsmaßnahmen reicht nicht aus, die Produktivität von Arbeitsgruppen und das Wohlbefinden ihrer Mitglieder zu verbessern.

Kompatibilität der einzelnen Komponenten der Arbeitsorganisation steigert Produktivität und macht die Arbeit attraktiver.

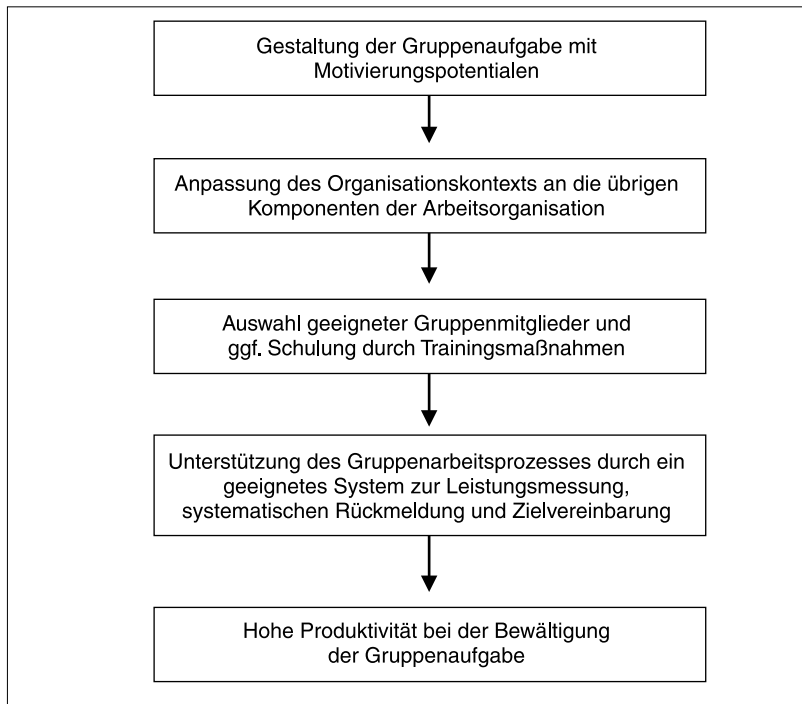
- 1 Die Ausbildungsressourcen müssen irgendwo im Unternehmen vorhanden sein.
- 2 Es muß eine Art „Auslieferungssystem“ bestehen, um die vorhandenen Angebote für die Gruppenmitglieder erreichbar zu machen.

Die Art der erforderlichen Unterstützung hängt von den Aufgabenanforderungen und dem spezifischen Bedarf der Gruppe ab. Auch die Ausbildungsangebote selbst müßten unterschiedlich sein und dem Bedarf angepaßt werden. Manchmal reicht ja schon eine einmalige technische Beratung aus, manchmal wird auch eine kontinuierliche Unterstützung über einen längeren Zeitraum hinweg gebraucht; in anderen Fällen wiederum ist ein Trainingsprogramm für die Gruppe erforderlich. Was auch immer an Unterstützung angeboten wird und in welcher Form sie auch vorkommt, die Rolle der Aus- und Weiterbildung bleibt die gleiche: Sie soll dazu beitragen, daß die Gruppe ihr Wissen und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten in dem Maße erweitern und vervollkommen kann, wie es erforderlich ist, um eine Arbeitsleistung zu erbringen, die mit erhöhter Produktivität einhergeht.

9 Die Kompatibilität von Aufgabenstruktur, Arbeitsprozeß, Führung, Training und Unternehmenskontext fördert den Erfolg beim Management von Arbeitsgruppen

Es hat sich in der Praxis immer wieder gezeigt, daß es für eine angestrebte Produktivitätsverbesserung nicht ausreicht, Einzelarbeitsplätze zu Gruppen zusammenzufassen. Selbst die einzelnen bisher beschriebenen Maßnahmen im Zusammenhang mit dem Management von Arbeitsgruppen garantieren allein keine effektive Gruppenarbeit, so daß sich häufig mit der Einführung von Gruppen in Unternehmen mehr Probleme ergaben als vorher existierten. Trotzdem belegen viele Untersuchungen die Vorteile von Gruppenarbeit. Sie zeigen aber auch, daß es wichtig ist, alle Maßnahmen gemeinsam zu realisieren, und zwar in einer Weise, bei der die einzelnen Schritte zueinander passen und aufeinander bezogen sind. Das legt für ihre Einführung eine bestimmte Reihenfolge nahe, die mit der Gestaltung der Arbeitsaufgabe (Schaffung von Motivierungspotentialen durch Handlungsspielräume, vollständige Aufgaben usw.) beginnen sollte. Gleichzeitig damit müßten auch die notwendigen Veränderungen im Kontext der Arbeitsorganisation des Unternehmens (Anpassung des leistungsbezogenen Entgeltanteils, neuer Führungsstil) eingeleitet werden, da sie in der Regel nicht kurzfristig zu erreichen sind. Beides kann einhergehen mit einem Managementsystem zur Unterstützung des Arbeitsprozesses, auf dem dann die endgültige Neugestaltung der Leistungsbeurteilung und Entlohnung aufbaut. Parallel mit der Einführungsphase sollten Trainingseinheiten zum Einüben des sozialen Verhaltens in der Gruppe sowie für die Führungsmannschaft angeboten werden. Sie muß lernen, ihr Verhalten auf die in weitgehender Selbstorganisation agierenden Gruppen einzustellen und die Unterstützungsstrategien einzuüben.

Durch die Einhaltung der vorgegebenen Reihenfolge bei den Gestaltungsmaßnahmen zur Organisationsentwicklung und durch die Abstimmung der einzelnen Komponenten der Arbeitsorganisation aufeinander kann sichergestellt werden, daß durch die beschriebenen Maßnahmen die Produktivität steigt und die Arbeit in Gruppen für die einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter attraktiver wird, was sich z.B. durch geringere Fehlzeiten belegen läßt.

**Abbildung 2:**

Maßnahmenabfolge bei der Schaffung von Voraussetzungen für eine effektive Gruppenarbeit

Vorgehensweise bei der Gestaltung von Gruppenarbeit

Zusammenfassung

Moderne Formen der Arbeitsorganisation in Produktion, Verwaltung und Dienstleistung kommen heute nicht mehr ohne Gruppenarbeit aus. Gruppenarbeit stellt keineswegs ein Allheilmittel für alle Probleme produktivitätsorientierter Arbeitsorganisation dar – dazu sind die Probleme in Unternehmen und Verwaltungen zu komplex geworden –, aber sie enthält eine Reihe von Möglichkeiten, zur Problemlösung beizutragen, wenn es gelingt, sie optimal zu gestalten. Dazu kann das Management von Arbeitsgruppen einen entscheidenden Beitrag leisten. An erster Stelle eines effektiven Managements muß die Gestaltung der Arbeitsaufgabe stehen, deren Anforderungen und Motivierungspotentiale so beschaffen sein sollten, daß Gruppenmitglieder die aus den Unternehmenszielen abgeleiteten Anforderungen mit hohem Engagement und hoher Arbeitsmotivation erfüllen können. Dabei müssen sowohl die leistungsbezogenen als auch die sozialen Aspekte der Arbeitsaufgabe in die Gestaltung einbezogen werden. Zusätzlich zur Gruppenaufgabe verdient der Arbeitsprozeß in Gruppen die besondere Aufmerksamkeit der Führungskräfte. Die in ihm ablaufenden Handlungsprozesse dürfen ihre Orientierung auf die Unternehmensziele nie verlieren. Wenn sie, wie heute oft erwartet, als kontinuierliche Verbesserungsprozesse angelegt sind, dann müssen sie durch Steuerungsinstrumente unterstützt werden, mit denen sie auf Zielkurs gehalten werden. Dazu ist es notwendig, die Aufgaben genau zu kennen, das Ergebnis des Aufgabenhandelns der Gruppe zu messen, systematisch zurückzumelden und Zielvereinbarungen für die folgenden Arbeitsperioden zu treffen. Den Anforderungen an ein solches Instrument entspricht z. B. das Managementsystem PPM (Partizipatives Produktivitätsmanagement). Des weiteren muß sich das Management von Arbeitsgruppen mit der Auswahl von Gruppenmitgliedern befassen. In der Forschungsliteratur besteht Einigkeit darüber, daß die Zusammensetzung der Gruppe ihre Effektivität beeinflusst. So gibt es z. B. Hinweise darauf, daß heterogene Gruppen vor allem bei kreativen und intellektuellen Aufgaben gegenüber homogenen

Zusammenfassung

im Vorteil sind. Mit veränderten Gruppenaufgaben und veränderten Arbeitsprozessen wird es notwendig, die Führungsaufgaben an die neuen Anforderungen anzupassen. Führungskräfte müssen lernen, Verantwortung an die Gruppe zu delegieren, sie bei der Koordination von Personen und Aufgaben zu unterstützen, ihr dabei zu helfen, Rückmeldungen aufzunehmen und für neue Zielvereinbarungen auszuwerten. Dazu hat es sich als nützlich erwiesen, Führungskräfte und Gruppenmitglieder in Gruppentrainings mit den notwendigen Fertigkeiten auszustatten und ihre Nutzung zu üben. Last but not least gehört es zum erfolgreichen Management von Arbeitsgruppen, im Organisationskontext der Gruppenarbeit die notwendigen Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß die genannten Maßnahmen greifen können. Dazu gehört auf jeden Fall die Anpassung der Organisationsstruktur, so daß mehr Selbstorganisation auf Gruppenebene wirksam werden kann, und eine Gestaltung leistungsbezogener Entgeltkomponenten, die auf jeden Fall kompatibel zu den Leistungsbewertungen sein müssen, die in den systematischen Rückmeldungen zum Arbeitsprozeß vorgenommen werden. Die Kompatibilität von Aufgabenstruktur, Arbeitsprozeß, Führung, Training und Organisationskontext fördert den Erfolg beim Management von Arbeitsgruppen.

Weiterführende Literatur

Weiterführende Literatur

- Antoni, C. (1996). *Teilautonome Arbeitsgruppen*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hackman, J.R. (1987). The design of work teams. In J. Lorsch (Ed.), *Handbook of Organizational Behavior* (pp. 315-342). New York: Prentice Hall.
- Kleinbeck, U. (1996, unter Mitwirkung von Trudi Kleinbeck). *Arbeitsmotivation*. Weinheim: Juventa Verlag.
- McGrath, J.E. (1991). Time, Interaction and Performance (TIP). A Theory of Groups. *Small Group Research*, 22, 147-174.
- West, M.A. (Ed.). (1996). *Handbook of Work Group Psychology*. Chichester: John Wiley and Sons.

Literatur

Literatur

- Antoni, C. (1996). *Teilautonome Arbeitsgruppen*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Bungard, W. und Antoni, C. (1995). Gruppenorientierte Interventionstechniken. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (2. Aufl., S. 377-404). Bern: Huber.
- Campion, M.A., Medsker, G.J und Higgs, A.C. (1993). Relations between work group characteristics and effectiveness: implications for designing effective work groups. *Personnel Psychology*, 46, 823-850.
- Cannon-Bowers, J.A., Salas, E. & Converse, S.A. (1993). Shared mental models in expert team decision making. In N.J. Castellan jr. (Ed.), *Current Issues in Individual und Group Decision-making* (pp. 221-246). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fuhrmann, H., Kleinbeck, U. & Boeck, L. (1999). Die Vereinbarkeit des Partizipativen Produktivitätsmanagements (PPM) mit leistungsbezogenen Komponenten von Entgeltsystemen. In H. Holling, F. Lammers & R.D. Pritchard (Hrsg.), *Effektivität durch Partizipatives Produktivitätsmanagement. Überblick, neue theoretische Entwicklungen und europäische Fallbeispiele* (S. 65-86). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Guzzo, R.A. & Dickson, M.W. (1996). Teams in Organizations: Recent Research on Performance and Effectiveness. *Annual Review of Psychology*, 47, 307-338.
- Hackman, J.R. (1987). The design of work teams. In J. Lorsch (Ed.), *Handbook of Organizational Behavior* (pp. 315-342). New York: Prentice Hall.

- Hackman, J.R. (1990). *Groups that work (and Those That Don't)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ilgen, D.R. & Sheppard, L. (in press). Motivation in work teams. In M. Erez, H. Thierry & U. Kleinbeck (Eds.), *Work motivation*.
- Jackson, F.E., Brett, J.F., Sessa, V.I., Cooper, D.M., Julin, J.A. & Peyronnin, K. (1991). Some differences make a difference: individual dissimilarity and group heterogeneity as correlates of recruitment, promotion and turnover. *Journal of Applied Psychology*, 76, 675-689.
- Kleinbeck, U. (1996, unter Mitwirkung von Trudi Kleinbeck). *Arbeitsmotivation*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Kleinbeck, U. (1997; unter Mitwirkung von Trudi Kleinbeck). Prinzipien moderner Betriebsführung: Das Managementsystem PPM – ein Konzept zur Förderung von Motivation in Arbeitsgruppen. *REFA-Nachrichten*, 4, 27-34.
- Kleinbeck, U. & Kleinbeck, T. (1995). Die Vereinbarkeit von Arbeitsorganisation und Entgeltsystem fördert Arbeitsmotivation und Produktivität von Mitarbeitern. *Angewandte Arbeitswissenschaft*, 146, Dezember, 36-56.
- Kleinbeck, U., Schmidt, K.-H. & Rutenfranz, J. (1982). Motivationspsychologische Untersuchungen zur Arbeitsgestaltung – ein Feldexperiment. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 29, 442-471.
- Kleinbeck, U. & Wegge, J. (1996). Fehlzeiten in Organisationen: Motivationspsychologische Ansätze zur Ursachenanalyse und Vorschläge für die Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 40, 161-172.
- Kleinbeck, U., Wegge, J. & Schmidt, K.-H. (in press). Work motivation and performance in groups. In M. Erez, H. Thierry & U. Kleinbeck (Eds.), *Work motivation*.
- McGrath, J.E. (1984). *Groups: Interaction and performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- McGrath, J.E. (1991). Time, Interaction and Performance (TIP). A Theory of Groups. *Small Group Research*, 22, 147-174.
- Naylor, J.C., Pritchard, R.D. & Ilgen, D.R. (1980). *A Theory of Behavior in Organizations*. New York: Academic Press.
- O'Connor, D.D. (1990). Trouble in the American Workplace: The Team Player Concept Strikes Out. *ARMA Record Management Quarterly*, 24, 12-15.
- O'Connor, K.M., Gruenfeld, D.H. & McGrath, J. (1993). The experience and effects of conflict in continuing work groups. *Small Group Research*, 24, 362-382.
- Pritchard, R.D., Kleinbeck, U. & Schmidt, K.-H. (1993). *Das Managementsystem PPM – Durch Mitarbeiterbeteiligung zu höherer Produktivität*. München: C.H. Beck.
- Pritchard, R.D. & Paquin, T. (1997). Messung und Steigerung der Produktivität in Organisationen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 3, 157-163.
- Rosenstiel, L. von (1995). Kommunikation und Führung in Arbeitsgruppen. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (2. Aufl., S. 321-351). Bern: Huber.
- Saavedra, R., Earley, P.C. & Van Dyne, L. (1993). Complex Interdependence in Task-Performing Groups. *Journal of Applied Psychology*, 78, 61-72.
- Salas, E., Dickinson, T.L., Converse, S.A. & Tannenbaum, S.I. (1992). Toward an understanding of team performance and training. In R.W. Swezey & E. Salas (Eds.), *Teams: Their Training and Performance* (pp. 3-29). Norwood, NJ: Ablex.
- Schmidt, K.-H. & Rutenfranz, J. (1989). Arbeitsstrukturierung in der Montage und Teilefertigung (AEG-Projekt). In S. Greif, H. Holling & N. Nicholson (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 475-479). München: Psychologie Verlags Union.
- Schmidt, K.-H. & Kleinbeck, U. (1997). Relationships between Group-Based Performance Measures, Feedback, and Organizational Context Factors. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 6 (3), 303-319.
- Schuler, H. & Barthelme, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In B. Seyfried (Hrsg.), *„Stolperstein“ Sozialkompetenz* (S. 77-116). Bielefeld: Bertelsmann.

Fortsetzung Literatur

Fortsetzung Literatur

- Tannenbaum, S.I., Salas, E. & Cannon-Bowers, J.A. (1996). Promoting Team Effectiveness. In M.A. West (Ed.), *Handbook of Work Group Psychology* (pp. 503-529). Chichester: John Wiley and Sons.
- Vogt, J.F. & Hunt, B.D. (1991). What Really Goes Wrong with Participative Work Groups? *Training and Development Journal*, 42, 96-100.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*. New York: van Nostrand.
- Wall, V.D. & Nolan, L.L. (1987). Small group conflict: a look at equity, satisfaction and styles of conflict management. *Small Group Behavior*, 18, 188-211.
- Warnecke, H.J. & Hüser, M. (1995). Die fraktale Fabrik – Durch Umdenken zu neuer Wettbewerbsfähigkeit. In W. Bungard (Hrsg.), *Lean Management* (S. 53-65). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Wegge, J. & Kleinbeck, U. (1993). Motivationale Faktoren betrieblicher Fehlzeiten: Zum Einfluß leistungs- und anschlußthematischer Variablen auf die Abwesenheit am Arbeitsplatz. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, Band XL, 451-486.
- West, M.A.(Ed.). (1996). *Handbook of Work Group Psychology*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Worchel, S., Wood, W. & Simpson, J.A. (1992). *Group Process and Productivity*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Teil VI

Weitere personalpsychologische Aufgabenfelder

Im letzten Teil dieses Lehrbuchs werden Aufgabenfelder zusammengefaßt, die allesamt als personalpsychologische und als Führungsaufgaben angesehen werden können. Sie unterscheiden sich aber durch Besonderheiten ihrer Aufgabenstellung: Beim Kapitel „Internationaler Personaleinsatz“ ist es die Zusammenfassung vieler personalpsychologischer Kompetenzen in Fokussierung auf eine bestimmte Thematik; das Kapitel „Gesundheit und Arbeitsschutz“ führt das für unseren Kontext neue Aufgabenfeld „Klinische Personalpsychologie“ ein. Ein Akzent hiervon ist auch dem Thema „Ausgliederung aus dem Berufsleben“ eigen; daneben nimmt dieses Kapitel die Thematik der Chronologie des Arbeitslebens wieder auf, die bereits bei der „beruflichen und organisationalen Sozialisation“ eine Rolle gespielt hat. Zuletzt wird in einem Kapitel die Erfolgsüberprüfung personalpsychologischer Arbeit systematisch erörtert, die in Einzelaspekten bereits verschiedentlich im Zusammenhang mit den inhaltlichen Kontexten angesprochen wurde.

Die Internationalisierung oder Globalisierung der Wirtschaftswelt stellt uns seit Jahrzehnten vor Probleme, die derzeit verschärft werden. Eine praktische Bewährungsprobe für viele mit Personalaufgaben Beschäftigte ist der *internationale Personaleinsatz*. Aus der Vielfalt der hiermit verbundenen Problembereiche werden in Kapitel 19 zwei für die Personalpsychologie besonders interessante herausgehoben: *Auslandsentsendung* und *multikulturelle Arbeitsgruppen*. Wie von Personalleuten international tätiger Unternehmen geklagt wird, sieht der Sachverhalt oft so aus: Junge Leute werden zum Zeitpunkt ihrer Bewerbung gefragt, ob sie auch bereit wären, für die Firma ins Ausland zu gehen. Selbstverständlich, sagen sie, und meinen es in den meisten Fällen auch so. Fünf Jahre später, wenn sie genügend Berufserfahrung gesammelt haben, stünde der Wechsel ins Ausland an. Aber inzwischen haben sie eine Familie gegründet und ein Haus anbezahlt und sind vom Reisen nicht mehr begeistert. Zwar sind dann noch junge Banker bereit, nach New York zu ziehen, aber Anlagenbauer wollen nicht mehr nach China und Geologen nicht mehr nach Saudi-Arabien gehen. Aus der Sicht der Mitarbeiter stellt sich die Situation inzwischen so dar, daß sich zu den Schwierigkeiten mit der Familie die Anpassungserfordernisse im Ausland gesellen, mit denen man nicht gerechnet hat, daß Interessen- und Loyalitätskonflikte mit der Firma entstehen, daß man angesichts der häufig knappen Entscheidungszeit unzulänglich vorbereitet ist. Bei der Rückkehr warten Eingliederungsprobleme statt einer höheren Position und die Enttäuschung, daß die gesammelten Erfahrungen niemanden zu interessieren scheinen. Personalpsychologen können auch in diesem Fall keine Wunder wirken, aber sie können die Instanz sein, die durch ihre Rolle und ihre Fachkompetenz vermittelt und durch Vorbereitung und Betreuung sowie durch Maßnahmen der Personalauswahl und Personalentwicklung die Erfolgchancen erheblich verbessert. Ähnliches gilt für das zweite ausgeführte Problemfeld, die multikulturellen Arbeitsgruppen, die von den Gutwilligen zunächst als Chance und Anregung gesehen werden und in denen sich bei ungeschickter Handhabung doch so oft Kommunikationsprobleme als Streß für die Beschäftigten und als Leistungsnachteil gerade in der Startphase eines Projekts auswirken.

Theorie und Praxis treten auch im darauffolgenden Kapitel vereint auf: *Gesundheit und Arbeitsschutz*, eines der klassischen Themen der Angewandten Psychologie, kann unter Arbeitspsychologie, Organisationspsychologie oder etwa unter Personalpsychologie rangieren. Während bis vor einigen Jahren das Thema Gesundheit und Arbeitsschutz noch ganz der Arbeitspsychologie zugeordnet war, haben neuere Ansätze gezeigt, daß es sich auch als Führungsaufgabe auffassen läßt und daß ebenso gruppenbezogene Interven-

Kapitel 19

Kapitel 20

tionen aussichtsreich sind (z.B. Hoyos & Wenninger, 1994). Dieses Aufgabengebiet kann aus einer organisationspsychologischen oder eben personalpsychologischen Perspektive betrachtet werden. Was auch diesem Arbeitsfeld zugute kommen würde, ist jedenfalls eine klar empirisch-wissenschaftliche Orientierung, wie sie für die Personalpsychologie kennzeichnend ist. Gegenbeispiel zu einer solchen ist die alte Debatte um die Existenz einer „Unfällepersönlichkeit“: Daraus, daß manche Mitarbeiter, nicht aber andere, Arbeitsunfälle erleiden, war zunächst gefolgert worden, die Ursache müsse in der Persönlichkeit des einzelnen liegen. Später wurde festgestellt, daß die Verteilung von Arbeitsunfällen auf die Mitarbeiter einer Poisson-Verteilung folgt, wie sie auch für seltene zufällige Ereignisse charakteristisch ist. Daraus wurde wiederum der Schluß gezogen, es sei zufallsbedingt, wer zum Unfallopfer wird. Statt seine weltanschauliche Überzeugung durch eine der beiden logisch falschen Schlußfolgerungen gefestigt zu sehen, hätte man besser daran getan, das Phänomen schon viel früher einer sorgfältigen empirischen Klärung zuzuführen.

Vielfältige Maßnahmen für Arbeitsschutz und gegen Gesundheitsgefahren stehen mittlerweile zur Verfügung, wie in Kapitel 20 dargelegt. Sie rechtfertigen, von einem umfassenden *Gesundheits- und Sicherheitsmanagement* im Sinne der soziotechnischen Systemanalyse zu sprechen. Wenn in diesem Zusammenhang vom „Aufbau einer Sicherheitskultur“ die Rede ist, so kann dies auch als ein Beispiel dafür gelten, daß diesbezügliche Maßnahmen über Einzelaktionen und der Kulturbegriff über unternehmensdiplomatische Rhetorik hinausreichen können.

Kapitel 21

Kapitel 21 ist der *Ausgliederung aus dem Berufsleben* gewidmet. Die drei wichtigsten Formen der Ausgliederung sind Entlassung mit nachfolgender Arbeitslosigkeit, Unterbrechung der Berufstätigkeit, v.a. bei Frauen aufgrund von Erziehungszeiten, sowie der altersbedingte Übergang in den Ruhestand. Für jede dieser Formen werden spezifische Maßnahmen erörtert, insbesondere Outplacement, das noch zu wenigen zuteil wird, wie auch Hilfestellungen, mit dem technischen Innovationstempo, das den Wiedereinstieg erschwert, Schritt zu halten, und Vorbereitungshilfen bei der Beendigung der Berufstätigkeit. Gerade dieses Kapitel zeigt uns, daß wir keiner generellen „Beherrschbarkeitsideologie“ anhängen dürfen; andererseits zeigt es aber auch Themen auf, bei denen Personalpsychologen über den Betrieb hinaus wirksam werden und sich in der beruflichen Beratung und Politikberatung, in Arbeitsämtern und anderen öffentlichen Stellen nützlich machen können.

Kapitel 22

Gegenstand des letzten Kapitels ist die *Erfolgsüberprüfung personalpsychologischer Arbeit*. In diesem Zusammenhang wird das Modell der drei Ansätze Konstruktorientierung, Simulationsorientierung und Biographieorientierung in der Berufseignungsdiagnostik wieder aufgegriffen. Die bekannteste Form der Evaluation ist die Validierung von eignungsdiagnostischen Verfahren bzw. von Personalauswahlentscheidungen. Die theoretische Diskussion, die nach längerer Pause von Landy (1986) wiederaufgenommen wurde, hat daran erinnert, daß es dabei um ein erkenntnistheoretisches Problem geht und daß, genaugenommen, nicht das Verfahren als solches validiert wird, sondern die Schlußfolgerung (z.B. Entscheidung), die daraus gezogen wird. Einerseits ist die eignungsdiagnostische *Validierung* der Bereich in der Personalpsychologie, der sich am deutlichsten am naturwissenschaftlichen Modell orientiert, andererseits findet mit der Errechnung von Validitätskoeffizienten im strengen Sinne noch keine Hypothesenprüfung statt (weil keine operationalen Grenzen für die Falsifikation der Hypothesen festgelegt wurden). Die wichtigsten methodischen Innovationen in den letzten beiden Jahrzehnten kamen aus der Schmidt-Hunter-Schule; sie werden in diesem Band besonders in den eignungsdiagnostischen Kapiteln referiert, gehen aber in ihrer Wirkung weit darüber hinaus. Diese Arbeiten haben nicht nur zu einem großen Schritt in Richtung kumulativer Erkenntnis verholfen, sondern auch die Personalpsychologie zu einem offensiveren Auftreten ermutigt.

Die Erörterung des Themas *Personalentscheidungen* in Kapitel 22 zeigt, daß diese relativ unabhängig von der Eignungsdiagnostik und schon als Teil der Nutzenkalkulation anzusehen sind, die in einem späteren Abschnitt ausgeführt wird. Entscheidungsmodelle behandeln auch den schwierigen, aber realistischen Fall, daß mehrere Prädiktoren in die Entscheidung eingehen. Was die *Evaluation von Maßnahmen der Personalentwicklung* betrifft, so gehen oft taktisches Desinteresse und methodische Ignoranz Hand in Hand. Nicht selten werden in der Personalpraxis und auch noch in manchen Publikationen Effekte der Regression zum Mittelwert der Verteilung als Trainingswirkungen ausgegeben, man bringt also seine Genugtuung darüber zum Ausdruck, daß die besonders schwachen Teilnehmer vom Training in besonderem Maße profitiert haben. Solide Evaluation ist nicht einfach, fordert Stichprobenumfänge, die in der Praxis oft nicht vorliegen, aufwendige Versuchspläne und möglichst multiple Erfolgsmaße.

Zum Abschluß des Evaluationskapitels werden Modelle der *Nutzenkalkulation* vorgestellt. Nutzenberechnungen für personalpsychologische Maßnahmen fallen gewöhnlich selbst bei konservativen Schätzwerten so positiv aus, daß die Rendite personalpsychologischer Interventionen durch andere Investitionen kaum zu übertreffen ist. In diesem Zusammenhang wird Wayne Cascio (1991) zitiert, nach dessen Auffassung die Sprache des Managements nicht Validitätskoeffizienten, sondern Dollars sind. Die Beobachtung, wie eine sehr esoterische Psychologin dem Vorstand eines großen Unternehmens den Kopf verdrehen konnte, hat beim Herausgeber dieses Bandes Zweifel an Cascios Diktum hinterlassen. Auf diese Merkwürdigkeit angesprochen, erklärte besagter Vorstand: „Wissen Sie, was wir von einem Psychologen erwarten, ist nicht Nachhilfe in Investitionsrechnung und Controlling; das können wir selber. Was uns beeindruckt, ist vielmehr, wenn jemand die Tiefen des menschlichen Unbewußten ausleuchten kann.“ In dieser Richtung, das muß man zugeben, hat das vorliegende Lehrbuch – und hat wohl die Personalpsychologie insgesamt – erhebliche Defizite.

Es folgen nun die letzten vier von insgesamt 22 Kapiteln. 22 Kapitel sind für das erste Lehrbuch der Personalpsychologie nicht wenig, und doch könnte man sich noch eine ganze Reihe zusätzlicher Themen vorstellen. Die Personalpsychologie ist noch kein wohldefiniertes, abgegrenztes Gebiet. Dies ist quasi ein Vorschlag, was darunter zu fassen sei; das Gebiet wird noch wachsen, vielleicht auch schrumpfen auf Kernbereiche, sich entwickeln mit den ökonomischen, technischen, sozialen, rechtlichen und ideologischen Fortschritten in Wirtschaft und Gesellschaft. Möge der Text zunächst einmal in dieser Form der Sache und seinen Lesern dienlich sein.

Literatur

- Cascio, W.F. (1991). *Costing human resources: The financial impact of behavior in organizations*. Boston, MA: Kent.
- Hoyos, C. Graf & Wenninger, G. (Hrsg.). (1994). *Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz in Organisationen*. Göttingen: Hogrefe/Verlag für Angewandte Psychologie.
- Landy, F.J. (1986). Stamp collecting versus science. *American Psychologist*, 41, 1183-1192.

Literatur

19 Problemfelder des internationalen Personaleinsatzes

von Torsten M. Kühlmann und Günter K. Stahl

Inhaltsübersicht

1 Veränderungen der Anforderungen an Mitarbeiter international tätiger Unternehmen	534
2 Arbeiten in kulturellen Überschneidungssituationen	535
2.1 Die Kulturgebundenheit menschlichen (Arbeits-) Verhaltens	535
2.2 Problembereiche interkultureller Begegnungen im Arbeitsleben	537
3 Auslandsentsendung von Fach- und Führungskräften	539
3.1 Entsendungsziele aus Sicht des Unternehmens und der Mitarbeiter	539
3.2 Rekrutierung und Auswahl	540
3.3 Vorbereitung	542
3.4 Betreuung	543
3.5 Wiedereingliederung	544
4 Multikulturelle Arbeitsgruppen	546
4.1 Chancen und Risiken multikultureller Arbeitsgruppen	546
4.2 Die Zusammenarbeit in multikulturellen Gruppen aus kommunikationstheoretischer Perspektive	548
4.3 Ansätze zur Förderung multikultureller Gruppenarbeit	551
Zusammenfassung	553
Weiterführende Literatur	554
Literatur	554

1 Veränderungen der Anforderungen an Mitarbeiter international tätiger Unternehmen

Die deutsche Volkswirtschaft durchläuft seit drei Jahrzehnten eine Phase der Internationalisierung. Deutsche Unternehmen entdecken verstärkt ausländische Märkte für ihre Produkte und Dienstleistungen, gründen dort Verkaufsniederlassungen, errichten Fertigungsstätten jenseits der Landesgrenzen oder schließen sich mit Unternehmen im Ausland zusammen. Im Zuge der schrittweisen Verwirklichung eines europäischen Binnenmarktes haben die grenzüberschreitenden Unternehmensaktivitäten in den letzten Jahren einen zusätzlichen Schub erhalten. Von dieser Entwicklung sind nicht allein Großunternehmen betroffen, sondern durch den Wegfall nationaler Marktnischen im internationalen Wettbewerb zunehmend auch mittelständische Firmen.

Mit der grenzüberschreitenden Unternehmenstätigkeit sind gleichzeitig neue Anforderungen an das Personal und an die Personalarbeit entstanden (z. B. Kühlmann, 1995a; Macharzina, 1992; Wunderer, 1992). Insbesondere wird ein Stamm von international einsetzbaren und einsatzbereiten Mitarbeitern benötigt. So ist die Zahl der Fach- und Führungskräfte, die zeitlich befristet im Ausland tätig sind, in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen. Zwar liegen keine genauen Angaben über die von deutschen Unternehmen an ausländische Standorte entsandten Mitarbeiter vor, doch wird geschätzt, daß derzeit allein im europäischen Ausland ca. 80.000 Deutsche mit einem befristeten Arbeitsvertrag für privatwirtschaftliche und öffentliche Organisationen tätig sind (Kühlmann, 1995a, S. 1). Um ein Vielfaches größer dürfte die Anzahl der Mitarbeiter sein, die innerhalb Deutschlands im Exportgeschäft tätig sind, die in multinationalen Teams arbeiten oder die regelmäßig geschäftlich ins Ausland reisen.

Internationale Einsätze sind mit anderen und oftmals schwierigeren Anforderungen verbunden als eine Tätigkeit im Heimatunternehmen. Tabelle 1 zeigt typische Erfahrungen, die beispielsweise bei einer Auslandsentsendung im beruflichen und privaten Bereich bewältigt werden müssen.

Tabelle 1:
Charakteristische Erfahrungen während der Auslandsentsendung

- Ausländische Interaktionspartner reagieren anders als vom Mitarbeiter erwartet.
- Vertraute Signale, Worte und Verhaltensweisen werden im Ausland mit anderen Bedeutungen verknüpft.
- Die Ziele, Normen und Rollen, die das Verhalten der Mitglieder im Gastland bestimmen, bleiben verborgen.
- Bisher bewährte Verhaltensroutinen erweisen sich in der neuen Umgebung als unzureichend.
- Der Spielraum zwischen dem im Gastland erwünschten und unerwünschten Verhalten kann vom Mitarbeiter nicht klar abgegrenzt werden.
- Der Mitarbeiter muß auf vertraute Annehmlichkeiten verzichten und bisher ungewohnte Belastungen ertragen.

Entsandte Mitarbeiter werden den damit verbundenen Anforderungen oftmals nicht gerecht. So liegen Schätzungen der Abbrecherquoten bei Auslandsentsendungen zwischen 5% und 30% (Torbiörn, 1982; Tung, 1984; Zeira & Banai, 1985). Die Anzahl der Fach- und Führungskräfte, die ihren Auslandseinsatz zwar planmäßig beenden, sich aber im Gastland weder wohl fühlen noch die erwartete berufliche Leistung erbringen, dürfte noch weit höher liegen. Für den Mitarbeiter ist ein erfolglos verlaufender oder vorzeitig abgebrochener Auslandseinsatz oftmals mit Karriereachteilen, Ansehensverlust im Kollegenkreis und Selbstwertkrisen verbunden (Mendenhall & Oddou, 1985). Die möglichen Konsequenzen für das entsendende Unter-

Allein im europäischen Ausland sind ca. 80.000 deutsche Fach- und Führungskräfte mit einem befristeten Arbeitsvertrag tätig.

Probleme bei internationalen Einsätzen: Interaktionspartner reagieren anders als erwartet, vertraute Verhaltensweisen sind mit anderen Bedeutungen verknüpft, bewährte Handlungsrountinen erweisen sich als unzureichend und der Spielraum zwischen erwünschtem und unerwünschtem Verhalten bleibt unklar.

Abbrecherquoten bei Auslandseinsätzen liegen zwischen 5% und 30%. Noch höher dürfte die Anzahl der Mitarbeiter liegen, die ihren Einsatz zwar beenden, sich aber im Gastland weder wohl fühlen noch die erwartete Leistung erbringen.

nehmen reichen von Imageschäden bis hin zu Millionenverlusten bei gescheiterten Joint Ventures (Zeira & Banai, 1985).

Neue Anforderungen und Risiken ergeben sich auch bei der Zusammenarbeit in multinational zusammengesetzten Teams, bei Verhandlungen mit ausländischen Geschäftspartnern oder beim Führen ausländischer Mitarbeiter. Wie noch zu zeigen sein wird, sind nur wenige bewährte Vorgehensweisen und Instrumente verfügbar, um den internationalen Einsatz von Fach- und Führungskräften sowohl im Hinblick auf die Unternehmensinteressen als auch auf die Mitarbeiterziele zu verbessern. Wo bewährte Verfahren bestehen, werden sie in der Personalpraxis noch nicht breit genutzt.

2 Arbeiten in kulturellen Überschneidungssituationen

2.1 Die Kulturgebundenheit menschlichen (Arbeits-) Verhaltens

Um das Konzept „Kultur“ ein- und abzugrenzen, existieren zahlreiche und uneinheitliche Definitionsversuche (vgl. v. Keller, 1982). Die Begriffsbestimmungen lassen sich danach einteilen, ob sie Kultur überwiegend als Verhaltensresultat oder als Verhaltensursache begreifen. Abbildung 1 zeigt ein einfaches Kulturmodell, das auf dieser Unterscheidung aufbaut und das sowohl auf Landeskulturen als auch auf Unternehmenskulturen anwendbar ist. Auf der obersten Ebene des dreistufigen Schichtenmodells von Schein (1985) sind die Manifestationen einer Kultur, wie Verhaltensmuster, Sprache, Technik, Kunst usw. angesiedelt. Diese kulturellen Erzeugnisse sind sichtbar, aber für Partner aus einer anderen Kultur nicht immer einsichtig. Sie werden von den beiden tieferen Kulturebenen beeinflusst. Während die Werte und Normen auf der zweiten Ebene dem Bewußtsein noch zugänglich sind, wird davon ausgegangen, daß die Grundannahmen auf der untersten Ebene, etwa zur Natur des Menschen, zur Zeit oder zur Kausalität, so tief im Denken verwurzelt sind, daß sie in der Regel Mitgliedern einer Kultur nicht bewußt sind. Gleichwohl haben diese Grundannahmen als Weltbild einen wesentlichen Einfluß auf das Verhalten der Mitglieder einer Kultur.

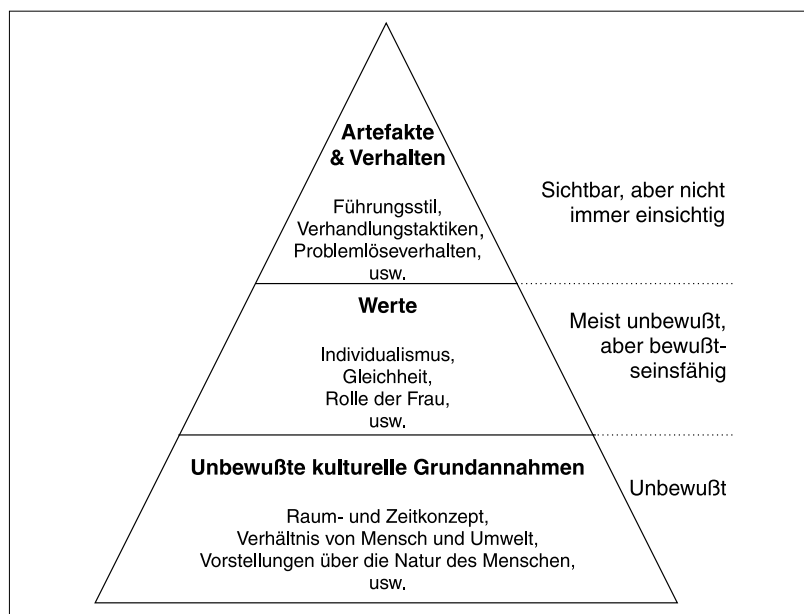


Abbildung 1:
Drei Ebenen der Kultur (nach Schein, 1985)

Kulturell geprägte Werte, Normen und Grundannahmen spiegeln sich in den Methoden der Unternehmensführung wider.

Die Wahrscheinlichkeit von Mißverständnissen und Konflikten steigt mit der Divergenz der Kulturstandards.

Kulturen lassen sich nach verschiedenen Dimensionen klassifizieren.

Kultur gleicht demnach einem Eisberg, bei dem nur die Spitze aus dem Wasser ragt und der bei weitem größte Teil sich unterhalb der Oberfläche befindet. Überträgt man diese Analogie auf interkulturelle Begegnungen, so sind auftretende Schwierigkeiten nur auf den ersten Blick in Verhaltensunterschieden der Beteiligten begründet. Die Ursachen für interkulturelle Probleme sind vielmehr im Zusammentreffen divergierender Normvorstellungen, Werthaltungen und Grundannahmen zu sehen, die in ihrer Unterschiedlichkeit von den Beteiligten nicht erkannt oder akzeptiert werden. Es liegt eine „kulturelle Überschneidungssituation“ (Thomas, 1995, S. 88) vor. Die Wahrscheinlichkeit von Mißverständnissen und Konflikten steigt mit der Divergenz der Werthaltungen, Normvorstellungen und Grundannahmen – kurz: der „Kulturstandards“ –, auf denen das Handeln der Beteiligten fußt. Daher bergen Geschäftsverhandlungen zwischen Deutschen und Chinesen ein größeres Konfliktpotential als etwa zwischen Deutschen und Schweizern.

Tabelle 2 zeigt drei Strukturierungsversuche, die häufig herangezogen werden, um Unterschiede zwischen Kulturen einschließlich ihrer Konsequenzen für das Wirtschaftsleben aufzuzeigen.

Für die Anthropologen Kluckhohn und Strodtbeck repräsentieren die Dimensionen ihres Klassifikationsversuches universelle Grundfragen menschlichen Lebens, auf die jede Gesellschaft spezifische Antworten gefunden hat.

Tabelle 2:

Drei Ansätze des Kulturvergleichs

Dimension	Ausprägungen
Kluckhohn und Strodtbeck (1961)	
Bewertung der menschlichen Natur	Gut/böse/ambivalent und veränderbar/unveränderbar
Verhältnis von Mensch und natürlicher Umwelt	Unterwerfung der Natur/Harmonie/Beherrschung durch die Natur
Zeitorientierung	Vergangenheit/Gegenwart/Zukunft
Zweck menschlicher Aktivität	Ausleben/Weiterentwicklung/Leistung
Gestaltung von sozialen Beziehungen	Hierarchisch/partnerschaftlich/individualistisch
Hofstede (1980)	
Akzeptanz von Machtunterschieden	Geringe/starke Machtungleichheit
Integration einzelner in soziale Gruppen	Individualismus/Kollektivismus
Umgang mit Ungewißheit	Geringes/starkes Tolerieren von Unsicherheit
Orientierung an geschlechtsspezifischen Wertvorstellungen	Maskulinität/Femininität
Trompenaars (1993)	
Geltungsbereich von Regeln	Universell/situationsspezifisch
Integration einzelner in soziale Gruppen	Individualismus/Kollektivismus
Ausdruck von Emotionen	Hemmung/Offenheit
Trennung verschiedener Lebensbereiche	Klar/verschwommen
Quellen des gesellschaftlichen Status	Leistung/Herkunft
Zeitorientierung	Vergangenheit/Gegenwart/Zukunft
Verhältnis von Mensch und natürlicher Umwelt	Selbstbestimmter/außengeleiteter Mensch

Anhand des Antwortmusters lassen sich Kulturen voneinander unterscheiden. Hofstede und Trompenaars haben dagegen ihre Klassifizierungsversuche auf der Basis von Umfragen bei großen Stichproben von Mitarbeitern internationaler Konzerne entwickelt. So hat Hofstede (1980) bei 116.000 IBM-Mitarbeitern in mehr als 50 Ländern die arbeitsbezogenen Werthaltungen erhoben, faktorenanalytisch auf die Dimensionen „Machtdistanz“, „Individualismus“, „Unsicherheitsvermeidung“ und „Maskulinität“ reduziert und auf dieser Grundlage die Untersuchungsländer miteinander verglichen.

Die Positionierung einer Landeskultur auf den genannten Dimensionen spiegelt sich nicht zuletzt in den Konzepten und Methoden der Unternehmensführung wider. So sind etwa Führungsverhalten und Anreizsysteme in eher „kollektivistischen“ Ländern wie Japan stärker auf Gruppenleistung ausgerichtet als in mehr „individualistischen“ Ländern wie Deutschland oder USA. Ob derartige Unterschiede im Wirtschaftsleben auch künftig bestehen bleiben oder – einer universellen marktwirtschaftlichen Logik folgend – schwinden, ist Gegenstand kontroverser Diskussionen (Hofstede, 1980; v. Keller, 1982). Am weitesten vorangeschritten ist die weltweite Konvergenz der Unternehmensführung in den Bereichen der Planung und des Controlling. Mitarbeiterführung (vgl. Kapitel 12) und Personalarbeit werden dagegen auf absehbare Zeit die Kulturgebundenheit individueller Präferenzen und Verhaltensweisen zu berücksichtigen haben.

2.2 Problembereiche interkultureller Begegnungen im Arbeitsleben

Die Einsicht in die Kulturabhängigkeit der Unternehmensführung hat zahlreiche Studien angeregt, die Verhaltensmuster von Unternehmensmitgliedern und deren Persönlichkeitsmerkmale über verschiedene Kulturen hinweg vergleichen. Einige der am besten erforschten potentiellen Problemfelder bei interkulturellen Wirtschaftskontakten sind die Mitarbeiterführung, die Arbeitsmotivation, der Verhandlungsstil, das Zeitkonzept sowie das Raumverhalten.

Mitarbeiterführung: Der von Mitarbeitern präferierte und von Vorgesetzten praktizierte Führungsstil erweist sich in hohem Maße als kulturabhängig (Adler, 1997; Hofstede, 1980; Ronen, 1986). So ergaben sich bei einer Befragung von Laurent (1983) große Unterschiede im Selbstverständnis von Führungskräften aus verschiedenen Ländern. Beispielsweise vertreten Manager aus Südeuropa und Südostasien im Gegensatz zu ihren Kollegen aus Nordamerika und Nordeuropa die Auffassung, daß Vorgesetzte sich vor ihren Mitarbeitern als überlegen darstellen müssen und sich keine Blöße geben dürfen. Dieses Selbstverständnis steht im Einklang mit einem patriarchalischen Führungsstil, wie er etwa in Frankreich, Japan oder Indien vorherrscht. Im Gegensatz dazu wird in Ländern wie Deutschland, Schweden oder USA ein mehr kooperativer Führungsstil beobachtet. Divergierende Vorstellungen über das Führen und Geführtwerden erschweren die Vorgesetzten-Mitarbeiter-Beziehungen. Ein amerikanischer Manager, der über einen kollegialen Umgangston ein enges Vertrauensverhältnis zu seinen indischen Mitarbeitern aufbauen möchte, erreicht das Gegenteil dessen, was er beabsichtigt: Mißtrauen, Distanzierung und Respektverlust. Weitere Konfliktzonen sind unterschiedliche Auffassungen zum angemessenen Grad der Aufgabendelegation, zum Ausmaß an Mitarbeiterpartizipation, zur Form von Leistungsrückmeldungen oder zur Klarheit von Anweisungen.

Arbeitsmotivation: Was Menschen motiviert, variiert von Kultur zu Kultur. Das Motiv der Selbstverwirklichung ist für individualistische Kulturen mit einer geringen Tendenz zur Unsicherheitsvermeidung kennzeichnend, nicht aber für gruppenorientierte und unsicherheitsvermeidende Gesellschaften (Hofstede, 1980). In den meisten ostasiatischen Ländern stellen Verpflichtungen gegenüber der sozialen Bezugsgruppe oder das Motiv des Gesichtswahrens weit wichtigere Verhaltensdeterminanten dar als der Drang

Das Selbstverständnis von Führungskräften, Auffassungen über den angemessenen Delegationsgrad, das Maß an Mitarbeiterpartizipation, die Form von Leistungsrückmeldungen und die Klarheit von Anweisungen sind kulturabhängig.

Was Menschen motiviert, variiert von Kultur zu Kultur.

Unterschiede im Verhandlungsstil stellen eine Quelle von Irritationen, Mißverständnissen und Konflikten bei interkulturellen Geschäftsbegegnungen dar.

Unterschiede im Zeitkonzept lösen bei interkulturellen Begegnungen ethnozentrische Verhaltensweisen aus.

Bei interkulturellen Kontakten führt abweichendes Raumverhalten zu negativen Bewertungen des fremdkulturellen Interaktionspartners.

nach Selbstverwirklichung, der dort als Egoismus und Rücksichtslosigkeit bewertet wird. Ebenso wenig kann davon ausgegangen werden, daß Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen mit gleicher Intensität und in denselben Lebensbereichen einem Leistungsbedürfnis folgen (Ronen, 1986). Ein Leistungsstreben nach dem Verständnis westlicher Industrienationen setzt voraus, daß Mitarbeiter bereit sind, die Erfüllung der Arbeitsaufgabe als persönlichen Erfolgsmaßstab zu akzeptieren. Dem stehen Kulturen gegenüber, in denen die Arbeit nicht *das* zentrale Lebensinteresse ist (z. B. Mexiko) oder die den Erfolg persönlichen Strebens in Abhängigkeit von äußeren bzw. göttlichen Kräften sehen (z. B. Saudi-Arabien).

Verhandlungsstil: Auch wenn die Sprachbarriere überwunden werden kann, stellen Unterschiede im Verhandlungsstil eine wesentliche Quelle von Irritationen, Mißverständnissen und Konflikten bei interkulturellen Begegnungen im Bereich der Wirtschaft dar (Knapp, 1995). So pflegen etwa Japaner einen indirekten und wenig expliziten Kommunikationsstil, bei dem Kritik oder Ablehnung in der Regel nicht in verbaler Form ausgedrückt werden, sondern durch das Stellen einer Gegenfrage, das Ausweichen auf ein anderes Thema usw. Dieser „gesichtswahrende“ Kommunikationsstil wird in der Regel auch bei geschäftlichen Kontakten mit Ausländern beibehalten und verursacht dort Irritationen. Graham (1985) hat in einer kulturvergleichenden Untersuchung festgestellt, daß Japaner in Verhandlungen weit seltener Ablehnung oder Widerspruch äußern als Brasilianer oder US-Amerikaner, daß sie aber gleichzeitig die wenigsten Konzessionen eingehen. Der japanische Verhandlungsstil kann daher in der Form als zurückhaltend und verbindlich, aber in der Sache relativ unnachgiebig bezeichnet werden. Ausländische Geschäftspartner, die dieses Verhalten als Zustimmung deuten und schwache Signale – etwa den geäußerten Hinweis auf weiteren Verhandlungsbedarf – übersehen, sind vom negativen Ausgang einer Verhandlung oftmals überrascht.

Zeitkonzept: Zwischen Kulturen bestehen erhebliche Unterschiede im Zeitkonzept, was sich auf den Planungshorizont, die Handlungsorganisation und die Pünktlichkeit auswirkt. In „monochronen“ Kulturen (Hall, 1969), wie Deutschland oder USA, herrscht ein lineares Zeitverständnis vor: Zeit erstreckt sich von der Vergangenheit über die Gegenwart in die Zukunft, sie „verrinnt“ und stellt somit ein knappes Gut dar, das eingeteilt, gespart oder verschwendet werden kann. In Kulturen mit einem „polychronen“ Zeitsystem, wie Lateinamerika, Naher Osten oder Mittelmeerraum, besteht dagegen ein stärker zirkuläres Zeitverständnis: Zeit wird als nahezu unbegrenztes Gut angesehen, Pünktlichkeit spielt eine geringe Rolle, Handlungsabläufe überschneiden sich. Unterschiedliche Zeitvorstellungen bergen bei interkulturellen Begegnungen ein erhebliches Konfliktpotential. So lösen zeitaufwendige Entscheidungsprozesse, eine scheinbare Ineffizienz von Geschäftsvorgängen und die Notwendigkeit zum Aufbau langfristiger Beziehungen bei deutschen Entsandten in Japan häufig aggressive Verhaltensweisen und ethnozentrische Verurteilungen aus (Stahl, 1998, S. 160 ff.).

Raumverhalten: Körperliche Berührungen, zu lautes Sprechen und dauernder Blickkontakt werden in „Nicht-Kontakt-Kulturen“ (Hall, 1969), wie Deutschland, USA oder Japan, als Bedrohung oder Einbruch in die Privatsphäre gedeutet. Hingegen sind diese Verhaltensweisen in „Kontakt-Kulturen“, wie in weiten Teilen Lateinamerikas, des Mittelmeerraums oder des Nahen Ostens, allgemein akzeptierte Bestandteile einer Begegnung. So wird ein Japaner auf die in Lateinamerika verbreitete Sitte, einen langjährigen, gut bekannten Geschäftspartner mit einer Umarmung zu begrüßen, mit Verstörung reagieren (Adler, 1997, p. 219). Bei internationalen Verhandlungen führt kulturell unterschiedliches Blickkontaktverhalten nicht selten zu Fehlschlüssen, wenn etwa Brasilianer den aus ihrer Sicht zu geringen Blickkontakt von Japanern als Desinteresse deuten, die japanische Delegation dagegen die auf sie gerichteten Blicke als aufdringlich oder aggressiv empfindet (Graham, 1985).

Die angeführten Beispiele verdeutlichen, daß kulturelle Überschneidungssituationen im Bereich der Wirtschaft eine Fülle von Konfliktmöglichkeiten

bergen. Sie stellen gleichzeitig besondere Anforderungen an Mitarbeiter, die als Entsandte im Ausland arbeiten, in multikulturellen Arbeitsgruppen tätig sind oder ausländische Mitarbeiter führen. Nachfolgend wird am Beispiel der Auslandsentsendung und der multikulturellen Gruppenarbeit aufgezeigt, welche Defizite bei der gegenwärtigen Gestaltung des Personaleinsatzes in internationalen Aufgabenfeldern bestehen und welche Ansätze zu ihrer Beseitigung oder Minderung vorliegen.

3 Auslandsentsendung von Fach- und Führungskräften

Die Zielsetzung und Bedeutung eines Auslandseinsatzes hängen von der Internationalisierungsstrategie eines Unternehmens ab. Heenan und Perlmutter (1979) unterscheiden vier idealtypische Ausrichtungen, die auch Vorgaben zum internationalen Personaleinsatz umfassen. Im Rahmen einer „ethnozentrischen“ Strategie werden Fach- und Führungskräfte des Stammhauses entsandt, um Schlüsselpositionen in Auslandsgesellschaften zu besetzen. Ihre Aufgabe besteht vor allem darin, die Auslandsaktivitäten im Sinne des Stammhauses zu koordinieren und zu kontrollieren. Der „polyzentrische“ Ansatz betont dagegen die Eigenständigkeit der Auslandsgesellschaften. Fach- und Führungspositionen werden bei dieser Strategie ausschließlich mit Gastlandangehörigen besetzt. Bei der „regiozentrischen“ und „geozentrischen“ Ausrichtung verfolgt man den Grundsatz, daß Schlüsselpositionen regional oder weltweit nicht nach Nationalität, sondern ausschließlich nach Qualifikation und Leistung besetzt werden.

In der Praxis treten diese vier Ausrichtungen so gut wie nie in „Reinform“ auf. Gleichwohl ist festzustellen, daß bei deutschen Unternehmen gegenwärtig ein Personaleinsatz nach ethnozentrischem Muster überwiegt (Wunderer, 1992). Dies ist u.a. daraus ersichtlich, daß Entsendungen in der Regel vom Stammhaus in die Auslandsgesellschaften vorgenommen werden, aber nur selten qualifizierte Gastlandangehörige in die Zentrale entsandt werden und nur wenige Querversetzungen zwischen Auslandsgesellschaften erfolgen. Die nachfolgenden Erläuterungen zur Gestaltung von Auslandseinsätzen beziehen sich daher auf Entsendungen vom deutschen Stammhaus in die Auslandsgesellschaft.

3.1 Entsendungsziele aus Sicht des Unternehmens und der Mitarbeiter

Zu den vielfältigen Zielen, die internationale Unternehmen mit der Auslandsentsendung von Fach- und Führungskräften verfolgen, gehören der Transfer von technischem und wirtschaftlichem Know-how, die Förderung des Kommunikationsflusses zwischen der Auslandsgesellschaft und dem Stammhaus, die Durchsetzung einer einheitlichen Unternehmenspolitik und die Entwicklung von internationaler Managementkompetenz (Wirth, 1992). Alle diese Ziele erfordern es, Beziehungen mit einheimischen Kollegen, Mitarbeitern, Geschäftspartnern oder anderen Interessenvertretern des Gastlandes aufzubauen und zu pflegen. Gleichzeitig fungieren Entsandte als Schaltstelle zwischen dem Stammhaus und der Auslandsgesellschaft, die den Informationsaustausch aufrechtzuerhalten hat. Aus dieser Stellung im Spannungsfeld von lokalen Anpassungsnotwendigkeiten und übergreifenden Abstimmungserfordernissen leiten sich vielfältige Interessen- und Loyalitätskonflikte ab, welche die Rolle des Auslandsentsandten außerordentlich schwierig erscheinen lassen (vgl. Stahl, 1998; Torbiörn, 1982).

Die Gestaltung von Auslandseinsätzen muß neben den Unternehmenszielen auch den Entsendungsmotiven der Mitarbeiter gerecht werden. Deutsche Fach- und Führungskräfte erhoffen sich von einer Auslandsentsendung vor

Zielsetzung und Bedeutung eines Auslandseinsatzes hängen von der Internationalisierungsstrategie eines Unternehmens ab.

Entsendungsziele erfordern, daß der delegierte Mitarbeiter Beziehungen zu Einheimischen pflegt und gleichzeitig als Schaltstelle zum Stammhaus fungiert.

Fach- und Führungskräfte erhoffen sich von einer Auslandsentsendung einen Karrieresprung, berufliche Weiterentwicklung und ein größeres Maß an Aufgabenvielfalt, Entscheidungsautonomie und Verantwortung.

Deutsche Mitarbeiter sind „auslandsmüde“. Bei der Besetzung von Auslandspositionen steht meist nur eine geringe Zahl von Kandidaten zur Verfügung.

Entsendungsentscheidungen erfolgen nahezu ausschließlich auf der Grundlage der fachlichen Eignung. Als Auswahlinstrumente werden vornehmlich unstandardisierte Interviews und Vorgesetztenbeurteilungen verwendet.

Strukturierte Interviews und Assessment Center erfassen erfolgsrelevante Personenmerkmale beim Auslandseinsatz wie Ambiguitätstoleranz, Non-Ethnozentrismus und Verhaltensflexibilität.

allein einen Karrieresprung, berufliche Weiterentwicklung und ein größeres Maß an Aufgabenvielfalt, Entscheidungsautonomie und Verantwortung (Kumar & Karlshaus, 1992; Wirth, 1992). Zu den privaten Zielen zählt darüber hinaus das Wohlbefinden der begleitenden Familienangehörigen. Je größer die Kongruenz zwischen den Ansprüchen eines Mitarbeiters und deren Realisierung beim Auslandseinsatz ausfällt, desto zufriedener wird er sich fühlen.

3.2 Rekrutierung und Auswahl

Das zentrale Problem bei der Rekrutierung von Mitarbeitern für einen Auslandseinsatz besteht darin, daß üblicherweise nur eine kleine Anzahl von Kandidaten zur Verfügung steht. Zum einen ist die Entsendungsbereitschaft bei Mitarbeitern deutscher Unternehmen gering (Macharzina, 1992; Wirth, 1992), zum anderen sind die Anforderungen in Auslandspositionen oftmals so speziell, daß auch in größeren Unternehmen nur ein begrenzter Kreis von Fach- und Führungskräften für eine Auslandsentsendung in Frage kommt (Domsch & Lichtenberger, 1995). Außerdem verzichten die abgabefähigen Stellen im Stammhaus nur ungern auf einen bewährten Mitarbeiter und sind bei Bedarfsmeldungen von Auslandsgesellschaften mit Kandidatenvorschlägen entsprechend zurückhaltend. Bisweilen kommt es deshalb vor, daß bei einer Stellenbesetzung im Ausland der erstbeste Bewerber auf die Reise geschickt wird. „The man chosen is often simply the man who happened to be there“ (Torbiörn, 1982, S. 51).

Auswahlentscheidungen für Auslandseinsätze werden nahezu ausschließlich anhand der fachlichen Eignung der Kandidaten getroffen (Wirth, 1992). Falls überfachliche Merkmale erhoben werden, handelt es sich im allgemeinen um Auswahlkriterien, die bei der Besetzung von Inlandspositionen Verwendung finden. Einstellungen und Fähigkeiten, die für den Umgang mit Menschen aus einer anderen Kultur wichtig sind, bleiben dagegen weitgehend unberücksichtigt. Dieser Auswahlpraxis liegt die Annahme zugrunde, daß ein Mitarbeiter, der seine Aufgaben im Heimatland mit Erfolg bewältigt hat, trotz veränderter Umfeldbedingungen im Ausland ebenfalls erfolgreich sein wird. Dabei wird jedoch übersehen, daß Auslandseinsätze andere und oft schwierigere Anforderungen mit sich bringen als Stammhaustätigkeiten (vgl. Tabelle 1).

Auch die eingesetzten Auswahlinstrumente weisen Defizite auf. Verwendet werden vornehmlich unstandardisierte Interviews und Vorgesetztenbeurteilungen. Verfahren mit höherer Prognosegüte wie das Assessment Center (vgl. Kapitel 6) spielen bei der Auswahl von Mitarbeitern für einen Auslandseinsatz bislang kaum eine Rolle (Wirth, 1992). Außerdem bleibt die Familiensituation des Entsendungskandidaten zumeist unberücksichtigt, obwohl Studien zeigen, daß der Erfolg eines Auslandseinsatzes maßgeblich von der Anpassung des (Ehe-) Partners abhängt (Adler, 1997; Tung, 1984).

In den letzten Jahren wurden verschiedene Verfahren entwickelt, die Auswahlentscheidungen für Auslandspositionen gezielt unterstützen (Deller, 1996; Stahl, 1995a, 1995b). Kühlmann und Stahl (1998) schlagen ein mehrstufiges Verfahren vor, das neben der Erkundung der individuellen und familiären Voraussetzungen für einen Auslandsaufenthalt auch die Durchführung eines strukturierten Interviews oder eines Assessment Centers zur Ermittlung der Auslandseignung vorsieht. Während das strukturierte Auswahlinterview die Eignung für ein spezifisches Zielland erfaßt, überprüft das „Interkulturelle Assessment Center“ mit Hilfe von Rollenspielen, Verhandlungssimulationen, Fallstudien, Gruppendiskussionen, Filmanalysen und anderen Verfahren die allgemeine Auslandseignung der Teilnehmer. Dabei werden sieben Anforderungsmerkmale erhoben, die sich in einer Vielzahl von empirischen Studien und in eigenen Untersuchungen bei mehr als 300 Auslandsentsandten als erfolgskritisch erwiesen haben:

(1) *Ambiguitätstoleranz*: Die Neigung, sich in unsicheren, mehrdeutigen oder komplexen Situationen nicht beeinträchtigt zu fühlen.

- (2) *Verhaltensflexibilität*: Die Fähigkeit, sich schnell auf veränderte Bedingungen einzustellen und darin auf ein breites Verhaltensrepertoire zurückzugreifen.
- (3) *Zielorientierung*: Die Fähigkeit, auch unter erschwerten Bedingungen zielstrebig auf die Erreichung der gestellten Aufgaben hinzuarbeiten.
- (4) *Kontaktfreudigkeit*: Die Neigung, soziale Kontakte aktiv zu erschließen und bestehende Beziehungen aufrechtzuerhalten.
- (5) *Einfühlungsvermögen*: Die Fähigkeit, Bedürfnisse und Handlungsabsichten von Interaktionspartnern zu erkennen.
- (6) *Polyzentrismus*: Vorurteilsfreiheit gegenüber anderen Meinungen, Einstellungen und Handlungsmustern, insbesondere fremdkultureller Prägung.
- (7) *Metakommunikative Kompetenz*: Die Fähigkeit, in schwierigen Gesprächssituationen steuernd einzugreifen und Kommunikationsstörungen zu beheben.

Abbildung 2 verdeutlicht am Beispiel einer situativen Frage, wie diese Anforderungsmerkmale in einem strukturierten Auswahlinterview oder Assessment Center beobachtet werden können. Derartige Informationen über problematische Interaktionssituationen – „critical incidents“ – bei einem Auslandseinsatz können auch im Rahmen von Rollenspielen, Verhandlungssimulationen oder schriftlichen Fallstudien für Auswahlzwecke verwendet werden.

Interviewer:

Sie wurden von Ihrer Firma nach Japan entsandt, um ein Projekt in einem Joint Venture zu leiten. Nachdem die erste Phase abgeschlossen ist, haben sich vier Führungskräfte der japanischen Partnerfirma angesagt, um sich über den Fortgang des Projekts zu informieren. Obwohl Sie sich besonders sorgfältig vorbereitet haben, haben Sie bei der Präsentation den Eindruck, daß Ihnen die Japaner nicht mit voller Aufmerksamkeit zuhören. Mitten in Ihrer Präsentation bemerken Sie, daß einer der japanischen Manager eingenickt ist. Wie reagieren Sie?

Beispiele für positive und negative Verhaltensweisen:

- | | |
|--------------------------------------|--|
| + Bezieht Zuhörer aktiver mit ein | – Bricht Präsentation ab |
| + Schlägt kurze Erholungspause vor | – Droht mit Konsequenzen für das Projekt |
| + Reagiert mit stillem Galgenhumor | – Macht sarkastische Bemerkung |
| + Ignoriert den eingenickten Japaner | – Provoziert einen offenen Konflikt |

Abbildung 2:

Beispiel für eine situative Frage aus dem strukturierten Auswahlinterview für einen Einsatz in Japan

Sowohl das strukturierte Auswahlinterview für den Auslandseinsatz als auch das Interkulturelle Assessment Center haben sich in ersten Evaluierungsstudien bewährt (vgl. Kühlmann & Stahl, 1998). So hat sich gezeigt, daß Mitarbeiter nach Durchlauf eines einjährigen internationalen Personalentwicklungsprogramms bei einer Parallellform des Interkulturellen Assessment Centers auf fast allen Merkmalsdimensionen höhere Werte aufwiesen als zuvor.

Am Beispiel der Rekrutierung und Auswahl von Mitarbeitern für einen Auslandseinsatz zeigt sich deutlich, daß einzelne Maßnahmen der internationalen Personalarbeit ein in sich stimmiges Gesamtkonzept bilden müssen. So wird nur in Unternehmen, die international erfahrene Fach- und Führungskräfte als wichtige Ressource betrachten und die Auslandserfahrungen –

„Critical incidents“ bei einem Auslandseinsatz können für Rollenspiele, Verhandlungssimulationen und Fallstudien genutzt werden.

Sowohl das strukturierte Auswahlinterview als auch das Assessment Center haben sich in ersten Evaluierungen bewährt.

Entsendungskandidaten werden selten auf das Leben und Arbeiten im Gastland vorbereitet.

Wichtige Vorbereitungsziele sind die Sensibilisierung für kulturelle Einflüsse auf das Handeln, das Verstehen von kulturellen Differenzen sowie der Erwerb von Fertigkeiten im Umgang mit Gastlandangehörigen.

etwa bei Beförderungsentscheidungen – einen hohen Stellenwert beimessen, die Entsendungsbereitschaft der Mitarbeiter ausreichend hoch sein, um überhaupt eine Auswahl treffen zu können.

3.3 Vorbereitung

Umfragen bei deutschen Unternehmen zeigen, daß Entsendungskandidaten, wenn man von Sprachkursen absieht, kaum auf das Leben und Arbeiten in einer anderen Kultur vorbereitet werden (Domsch & Lichtenberger, 1995; Wirth, 1992). Als Gründe für die mangelnde Vorbereitung werden Zeitknappheit im Vorfeld der Entsendung, fehlendes Problembewußtsein bei Personalverantwortlichen, Unkenntnis bestehender Vorbereitungsprogramme, Zweifel an der Wirksamkeit von Vorbereitungsmaßnahmen sowie Kostengesichtspunkte genannt (Mendenhall & Oddou, 1985; Scherm, 1995; Thomas, 1995). Allein aus Kostengründen auf eine Vorbereitung zu verzichten, erscheint allerdings sehr kurzsichtig, wenn man bedenkt, welcher Nutzen alleine dadurch entsteht, daß die zu Beginn des Auslandseinsatzes auf tretende Phase verminderter Arbeitseffektivität durch ein Training verkürzt wird.

Zur Vorbereitung auf eine Auslandsentsendung gibt es eine Reihe von Ansätzen mit unterschiedlicher Zielebene und Methodik. Zu den wichtigsten Vorbereitungszielen zählen: (1) Sensibilisierung für kulturelle Einflüsse auf das Handeln, (2) Kennen und Verstehen von kulturellen Differenzen (Normen, Werten, Weltansichten, Verhaltensmuster) und (3) Erwerb von Fertigkeiten im Umgang mit Partnern fremdkultureller Prägung (z. B. Umgang mit Unsicherheit, Anknüpfen und Stabilisieren persönlicher Kontakte, Konfliktmanagement). Die genannten Ziele repräsentieren in ihrer Abfolge Entwicklungsstufen eines differenzierten Umgangs mit Fremdheit (Kühlmann, 1995b).

Tabelle 3:
Ziele und Methoden der Vorbereitung auf eine Auslandsentsendung

Ziele	Methoden
(1) Sensibilisierung für kulturelle Einflüsse auf unser Handeln	Semantische Analysen von interkulturellen Gesprächsepisoden; Simulation des Lebens in einer fiktiven Kultur; Sensitivitätstraining.
(2) Kennen und Verstehen von kulturellen Differenzen	Vorträge, Filmvorführungen, Literaturstudium über "Land und Leute", Kulturassimilatoren, Fallstudien, Kontrastive Kulturanalysen, Auslandsaufenthalte (mit vorgegebenen Rechercheaufträgen), Beratung durch Landeskundige.
(3) Erwerb von Fertigkeiten im Umgang mit Partnern unterschiedlicher fremdkultureller Prägung	Sprachunterricht; Rollenspiele; Modelllernen; Entspannungsübungen; operantes Konditionieren.

Wie Tabelle 3 verdeutlicht, lassen sich jedem der genannten Unterziele bestimmte Methoden bzw. didaktische Strategien zuordnen (vgl. auch die Überblicksarbeiten von Kühlmann, 1995b; Thomas, 1995). Die Wirksamkeit vieler dieser Trainingsverfahren wurde durch Evaluationsstudien bestätigt (z. B. Black & Mendenhall, 1990). So hat sich gezeigt, daß Mitarbeiter durch sog. „Kulturassimilator“-Trainings (= länderbezogene Trainingsmanuals, die kritische Interaktionssituationen mit Gastlandangehörigen sowie kulturadäquate und kulturinadäquate Erklärungen für deren Entstehung be-

inhalten) für den Umgang mit fremdländischen Kollegen, Kunden, Geschäftspartnern usw. sensibilisiert werden können (z.B. Cushner & Landis, 1996).

Bei der Umsetzung dieser Maßnahmen ist zu beachten, daß stärker als bisher der (Ehe-) Partner – in der Regel die Ehefrau – in die Vorbereitung mitbezogen werden muß. Dieser ist bei einem Auslandseinsatz oftmals größeren Belastungen ausgesetzt als der entsandte selbst (Adler, 1997).

3.4 Betreuung

Die Vielzahl von Veränderungen in der Lebens- und Arbeitssituation, die nur teilweise im Vorfeld einer Entsendung absehbar sind, verlangt, daß der Mitarbeiter und die ihn begleitende Familie auch während des Auslandseinsatzes in verschiedenen Bereichen Unterstützung erfahren (Kühlmann, 1995a; Schröder, 1995). Unter die *fachliche Betreuung* fallen alle Maßnahmen, die der raschen Einarbeitung im Gastland dienen. Hierzu zählen etwa die Benennung eines Fachbetreuers, die Fortführung der Sprachenausbildung oder der Besuch von Weiterbildungsseminaren im Heimat- oder Gastland. Die *personalwirtschaftliche Betreuung* soll in erster Linie die Voraussetzung für eine erfolgreiche Wiedereingliederung des Mitarbeiters im Stammhaus schaffen. Hilfreich sind hierfür die Benennung eines Mentors im Heimatunternehmen, die Fortführung des ursprünglichen Inlandsgehalts als „Schattengehalt“, die Beratung in Steuer- und Sozialversicherungsfragen, die Entwicklung eines Karriereplans oder die Organisation von Heimaturlauben. Die *psychosoziale Betreuung* zielt darauf ab, das Einleben am Einsatzort für den Mitarbeiter und seine Familie zu erleichtern. Denkbare Ansatzpunkte sind etwa die Durchführung eines Orientierungsseminars, eine Einführung in den Kreis der entsandten „vor Ort“ oder die Suche nach Tätigkeitsfeldern für den (Ehe-) Partner.

In der gegenwärtigen Betreuungspraxis deutscher Unternehmen (vgl. Scherm, 1995; Stahl, 1998; Wirth, 1992) sind besonders zwei Defizite herauszuheben. Zum einen erfährt der (Ehe-) Partner nur wenig Unterstützung bei der Arbeitssuche im Gastland. Dieser Betreuungsmangel ist nicht nur deshalb problematisch, weil sich die Unzufriedenheit des (Ehe-) Partners auf den entsandten überträgt und dessen Leistung und Wohlbefinden mindert, sondern auch, weil nicht vorhandene Arbeitsmöglichkeiten für den (Ehe-) Partner eines der größten Mobilitätshemmnisse bei jüngeren Mitarbeitern darstellen. Zum anderen wird dem entsandten nur selten ein Mentor zugewiesen, der seine Interessen im Heimatunternehmen vertritt und der bei Problemen als Ansprechpartner zur Verfügung steht.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Betreuung von Auslandsentsandten steht erst am Anfang. Wie fruchtbar ein Rückgriff auf psychologische Theorien sein kann, sei am Beispiel des Modells der sozialen Unterstützung aufgezeigt. Die einschlägige Forschung verweist darauf, daß Unterstützungsangebote aus dem sozialen Umfeld eines Mitarbeiters nur unter ganz bestimmten Voraussetzungen das Auftreten von Belastungen verhindern, das Bedrohungserleben abbauen und den Bewältigungsprozeß fördern (vgl. Schröder, 1995). So ist bei der Gestaltung sozialer Unterstützung etwa darauf zu achten, daß

- angebotene Hilfeleistungen den Wünschen des Empfängers entsprechen,
- die Form der gewährten Unterstützung zur Person des Unterstützten paßt,
- kurzfristig positive Effekte in langfristig negative Wirkungen umschlagen können,
- Unterstützung vom Empfänger selbst durch den Aufbau eines sozialen Netzes gefördert werden muß.

Zur Frage, ob und wie diese Grenzen sozialer Unterstützung auch bei einer Auslandsentsendung wirksam werden, liegen bislang noch keine Erkenntnisse vor.

Die Familie wird nur in Ausnahmefällen in die Vorbereitung miteinbezogen.

Betreuungsaufgaben während eines Auslandseinsatzes umfassen fachliche, personalwirtschaftliche und psychologische Aspekte.

Gravierende Betreuungsdefizite liegen in der fehlenden Unterstützung des (Ehe-) Partners und dem Verzicht auf Zuweisung eines Mentors.

3.5 Wiedereingliederung

Die Wiedereingliederung nach einem Auslandseinsatz stellt eines der größten und bislang weitgehend ungelösten Probleme der internationalen Personalarbeit dar. So belegen Untersuchungen bei deutschen Unternehmen, daß die Hoffnung auf einen Karrieresprung nur für eine Minderzahl der Entsandten nach der Rückkehr in Erfüllung geht (z. B. Kumar & Karlshaus, 1992). Besonders enttäuscht es viele Rückkehrer, daß ihre im Ausland erworbenen Erfahrungen und Qualifikationen ungenutzt bleiben (Adler, 1997). Die Schwierigkeiten bei der Wiedereingliederung haben ihre Grundlage in einer Reihe von Nichtentsprechungen zwischen (1) den Anforderungen des aufnehmenden Unternehmens und den Qualifikationen des Rückkehrers sowie zwischen (2) den Ansprüchen des Rückkehrers an den künftigen Arbeitsplatz und den Möglichkeiten des Unternehmens, diese Erwartungen zu erfüllen (vgl. Abbildung 3).

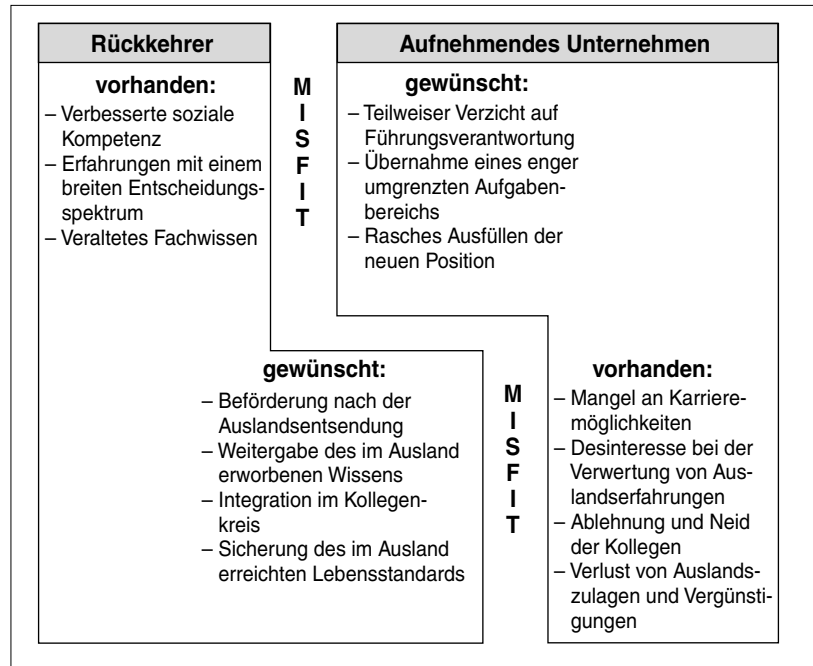


Abbildung 3:

Facetten der Nichtpassung von Rückkehrer und aufnehmendem Unternehmen (Quelle: Kühlmann & Stahl, 1995, S. 182)

Enttäuschte Erwartungen ziehen nicht nur Leistungseinbußen, Unzufriedenheit und Kündigungsabsichten bei den betroffenen Rückkehrern nach sich, sondern auch eine allgemeine Verunsicherung unter den Mitarbeitern über den Stellenwert von Auslandserfahrungen im Unternehmen. Defizite bei der Rückkehrergestaltung werden als eine der Hauptursachen für die „Auslandsmüdigkeit“ bei Mitarbeitern deutscher Unternehmen angesehen (z. B. Macharzina, 1992). Außerdem verunsichern sie die im Ausland tätigen Fach- und Führungskräfte. So zeigte sich bei einer Befragung von entsandten deutschen Managern in Japan und den USA, daß bestehende oder antizipierte Rückkehrprobleme den größten Belastungsfaktor bei einem Auslandseinsatz bilden (Stahl, 1998).

Als Lösungsansätze schlagen einige Autoren vor, Auslandsentsendungen möglichst stark einzuschränken, bevorzugt Mitarbeiter am Ende ihrer beruflichen Laufbahn zu entsenden, Entsandte nach Ablauf ihres Vertrages dauerhaft im Gastland einzustellen oder internationale Kader von Führungskräften zu bilden, die sich in einem „permanenten Exil“ im Ausland befinden (z. B. Fritz & Gaugler, 1983). Diese Vorschläge führen jedoch bei konsequenter Umsetzung dazu, daß im Stammhaus kein Reservoir an auslandserfahrenen

Nur eine Minderzahl der Auslandsrückkehrer macht einen Karrieresprung. Zudem bleiben die im Ausland erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten ungenutzt.

Mängel bei der Wiedereingliederung treffen nicht nur die zurückkehrenden Entsandten, sondern verunsichern auch die im Auslandseinsatz befindlichen Mitarbeiter und tragen zur „Auslandsmüdigkeit“ in deutschen Unternehmen bei.

Mitarbeitern gebildet werden kann. Richtlinien, die Auslandsentsendungen bzw. Wiedereingliederungen zahlenmäßig einschränken, müssen daher durch Maßnahmen ergänzt werden, die eine Rückkehr der Entsandten ins Stammhaus erleichtern.

Tabelle 4 gibt einen Überblick über Wiedereingliederungsmaßnahmen im beruflichen und privaten Umfeld. Ansatzmöglichkeiten bestehen bereits im Vorfeld einer Entsendung, indem beispielsweise Kandidaten über die Gefahren eines Auslandseinsatzes aufgeklärt und übertriebene Karriereerwartungen gedämpft werden.

Die Wiedereingliederung zurückkehrender Mitarbeiter beginnt bereits vor der Rückreise.

Tabelle 4:

Beispiele für Wiedereingliederungsmaßnahmen im beruflichen und privaten Umfeld zu verschiedenen Zeitpunkten (Quelle: Kühlmann & Stahl, 1995, S. 195)

Wiedereingliederungsmaßnahmen	im beruflichen Umfeld	im privaten Umfeld
vor der Rückkehr	Betreuung durch einen Mentor	Gewährung eines jährlichen Heimaturlaubs
bei der Rückkehr	Fachliche Weiterbildung zur Beseitigung von Qualifikationsdefiziten	Vermittlung von Kontakten zu anderen Auslandsrückkehrern
nach der Rückkehr	Durchführung eines Workshops zum Transfer der Auslandserfahrungen	Unterstützung bei der Stellensuche des Partners

Abschließend muß betont werden, daß Bemühungen zur Wiedereingliederung nach dem Auslandseinsatz sowohl vom Unternehmen als auch vom Entsandten selbst ausgehen müssen. Ein Mitarbeiter kann entscheidend zu einer erfolgreichen Wiedereingliederung beitragen, indem er beispielsweise während des Auslandseinsatzes alte Beziehungen im Heimatland pflegt und neue Kontakte im Gastland knüpft, indem er sich laufend über Veränderungen im Stammhaus informiert oder sich um die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen bemüht.

Fallstudie: Rückkehr aus New York

Dieter S. ist seit fünf Jahren in den USA für eine deutsche Bank tätig und ist in dieser Zeit nach eigenem Bekunden „die Karriereleiter hinaufgefallen“. Mit 29 Jahren wurde er als Gruppenleiter in die Firmenkundenabteilung der New Yorker Filiale entsandt und sollte nach zwei Jahren in dieser Position zurückkehren. Der Aufenthalt entwickelt sich jedoch anders als gedacht. Die Filiale befindet sich in einer Wachstumsphase. Herr S. rückt zunächst zum stellvertretenden Leiter und – nach einer Vertragsverlängerung um drei Jahre – zum Leiter der Firmenkundenabteilung im Rang eines Direktors auf. Das „böse Erwachen“ kommt jedoch, als Herr S. ankündigt, wie geplant nach Deutschland zurückkehren zu wollen. Glaubt er anfangs noch, unter mehreren attraktiven Angeboten auswählen zu können, zeigt sich schnell, daß es schwer genug ist, überhaupt eine Stelle zu finden. Nach monatelanger Suche wird ihm schließlich eine Position als Filialleiter in einer mittelgroßen Stadt in Ostdeutschland angeboten, in der er weniger als die Hälfte seines gegenwärtigen Gehalts verdienen würde. Dieser drastische Gehaltseinschnitt und das Bewußtsein, von der Finanzmetropole in eine Stadt zu wechseln, in der für ihn „der Höhepunkt des Berufsjahres darin bestehen wird, beim Schützenfest neben dem Bürgermeister zu sitzen“, lassen ihm diese Stelle „vollkommen inakzeptabel“ erscheinen. Da jedoch die Frau von Herrn S. unbedingt wieder in ihrem alten Beruf arbeiten möchte und die Tochter in Deutschland eingeschult werden soll, bleibt ihm keine andere Wahl. Enttäuscht über eine Personalpolitik, „bei der Leute, die im Ausland auf der Überholspur waren, in Deutschland wieder auf den Parkstreifen geschickt werden“, willigt Herr

Fallstudie: Rückkehr aus New York

Arbeitsgruppen in international tätigen Unternehmen sind zunehmend multikulturell zusammengesetzt.

„Value-in-diversity“-Hypothese

S. schließlich in die Rückkehr ein – mit der Absicht, sich in Deutschland schnellstmöglich einen neuen Arbeitgeber zu suchen.

Fragen zur Fallstudie:

Welche Faktoren haben zum Rückkehrproblem von Herrn S. beigetragen? Welche Maßnahmen können von der Personalabteilung ergriffen werden, um ähnliche Probleme zukünftig zu vermeiden?

4 Multikulturelle Arbeitsgruppen

Sowohl in privatwirtschaftlichen Unternehmen als auch in öffentlich-rechtlichen Verwaltungen zeichnet sich seit einigen Jahren deutlich ein Trend zur Gruppenarbeit ab (vgl. Kapitel 17 und 18). Sie gilt geradezu als „Schlüssel“ zu mehr Effizienz in der Wertschöpfung, rascheren Produktinnovationen, besserer Mitarbeitermotivierung oder höherer Flexibilität gegenüber sich verändernden Markterfordernissen (Wahren, 1994). Im Zuge der Internationalisierung der Unternehmenstätigkeit sind derartige Arbeitsgruppen nicht selten multinational bzw. multikulturell. Wir verwenden im folgenden nur noch den Begriff der multikulturellen Gruppe. Für Verlauf und Ergebnis der Gruppenarbeit sind weniger die unterschiedlichen Staatszugehörigkeiten ausschlaggebend, sondern die kulturspezifischen Werte und Normen, an denen sich das Verhalten der einzelnen Gruppenmitglieder orientiert.

4.1 Chancen und Risiken multikultureller Arbeitsgruppen

Mit der Zusammenfassung von Mitarbeitern unterschiedlicher kultureller Prägung in einer Arbeitsgruppe verbinden sich weitreichende Hoffnungen (Cox & Blake, 1991; Milliken & Martins, 1996; vgl. Tabelle 5).

Die unterstellten Leistungsvorteile multikultureller Arbeitsgruppen werden in der angloamerikanischen Literatur zur „value-in-diversity“-Hypothese (Cox & Blake, 1991, S. 46) zusammengefaßt. Sie beruht allerdings stärker

Tabelle 5:
Potentielle Vorteile multikultureller Arbeitsgruppen

Vorteile	Erläuterung
Kreativität:	Mitarbeiter unterschiedlicher kultureller Prägung entwickeln sehr verschiedenartige Ideen und erweitern somit die Trefferwahrscheinlichkeit für eine neuartige Lösung.
Entscheidungsqualität:	Heterogene Gruppen berücksichtigen in ihren Entscheidungen mehr und vielfältigere Gesichtspunkte und analysieren die Entscheidungsalternativen intensiver.
Organisationsflexibilität:	Der Umgang mit Mitarbeitern unterschiedlicher kultureller Herkunft fördert das Experimentieren mit vielfältigen Formen der Aufgabenerfüllung. Die Anpassungsfähigkeit einer Organisation gegenüber sich ändernden Bedingungen steigt.
Kundennähe:	Ausländische Mitarbeiter tragen dazu bei, daß Dienstleistungen und Produkte gemäß den Marktbedingungen und Konsumgewohnheiten in ihren Herkunftsländern entwickelt und vertrieben werden.
Personalimage:	Die kulturelle Heterogenität der Mitarbeiterschaft in allen Funktionsbereichen und auf allen Hierarchieebenen fördert den Eindruck in der Öffentlichkeit, daß die Leistung und nicht die Herkunft für die Bewertung des Mitarbeiters entscheidend ist. Organisationen mit diesem Image sind für talentierte und motivierte Arbeitssuchende auch über die Landesgrenze hinaus attraktive Arbeitgeber.

auf Plausibilitätsüberlegungen als auf empirischen Untersuchungen. Einzelne Studien liegen nur für die Erfolgsgrößen „Kreativität“ und „Problemlösung“ vor.

McLeod und Lobel (1992) verglichen Brainstorming-Leistungen von neu gebildeten Gruppen, die aus US-amerikanischen Studenten asiatischer, lateinamerikanischer, afrikanischer und europäischer Herkunft zusammengesetzt waren, mit den Gruppen, die nur aus US-Amerikanern europäischer Abstammung gebildet worden waren. Heterogene und homogene Gruppen unterschieden sich zwar nicht in der Zahl der produzierten Ideen, doch zeigte sich, daß die in den heterogenen Gruppen generierten Ideen von unabhängigen Beurteilern im Hinblick auf Praktikabilität und Wirksamkeit vergleichsweise höher eingestuft wurden. Zur Kreativitätsleistung multikultureller Arbeitsgruppen mit nicht-studentischen Mitgliedern und längerer Erfahrung in der Zusammenarbeit liegen bislang keine vergleichenden Untersuchungen vor.

Die Befunde zum Leistungsvorteil multikultureller Gruppen bei Problemlöseaufgaben, die über die Entwicklung von Lösungsideen hinausgehen, sind uneinheitlich. Adler (1997, p. 137) referiert eine Feldstudie zur Leistung von Problemlösungsteams, die vier bis sechs Mitglieder mit gleichem oder unterschiedlichem kulturellen Hintergrund umfaßten. Die Entscheidungsqualität der heterogenen Teams lag entweder über oder unter dem Durchschnitt der homogenen Gruppen. Auch Laborexperimente zum Einfluß der ethnischen Zusammensetzung von Gruppen auf die gewählte Problemlösung führen zu widersprüchlichen Ergebnissen (Smith & Noakes, 1996). Eine plausible Erklärung dieser Befundlage lautet, daß neugebildete heterogene Gruppen sich anfangs stärker darauf konzentrieren müssen, Fragen der Arbeitsteilung und Mitgliederbeziehungen zu klären als neugebildete homogene Gruppen. Je nach Dauer der vorangegangenen Gruppenarbeit und den Fortschritten in der Regulierung der Zusammenarbeit sind demnach für heterogene Gruppen schlechtere, gleichartige oder bessere Leistungsergebnisse zu erwarten.

Zur Überprüfung dieser Hypothese untersuchten Watson, Kumar und Michaelsen (1993) in einer viermonatigen Längsschnittstudie, wie kulturell homogene bzw. heterogene Studentengruppen vier Fallstudien zur Unternehmensführung bearbeiteten. Zu Beginn des Untersuchungszeitraums berichteten die aus je vier bis fünf Studenten europäischer Herkunft gebildeten Gruppen eine wirkungsvollere Zusammenarbeit als Gruppen, die auch Studenten nicht-europäischer Herkunft umfaßten. Unabhängige Beurteiler beurteilten die Lösungsqualität der ersten Fallstudienbearbeitungen durch die homogenen Gruppen ebenfalls höher. Kriterien waren die Zahl der berücksichtigten Perspektiven, der identifizierten Teilprobleme, der entwickelten Lösungsansätze und die Qualität des ausgewählten Lösungsvorschlags. Im Verlauf der Fallbearbeitungen glichen sich die Einstufungen sowohl der Zusammenarbeit als auch der Erfolgskriterien von homogenen und heterogenen Arbeitsgruppen einander an. In der vierten Fallbearbeitung lagen die Werte der heterogenen Gruppen für zwei der vier Erfolgskriterien signifikant über denen der homogenen Gruppen. Augenscheinlich ist eine multikulturell zusammengesetzte Arbeitsgruppe in der Lage, einen größeren Umfang an unterschiedlichen Sichtweisen, Lösungsvorschlägen und Bewertungskriterien im Problemlösungsprozeß zu berücksichtigen. Dieses Potential entfaltet sich allerdings erst im Verlauf einer längeren Zusammenarbeit.

Die drei referierten Studien knüpfen an ältere Untersuchungen zu Leistungen in Gruppen an, die im Hinblick auf die Einstellungen und Werthaltungen ihrer Mitglieder homogen oder heterogen zusammengesetzt waren. Auch hier zeigten heterogene Gruppen mehr Ideenreichtum und erarbeiteten bessere Problemlösungen als homogene Teams (Jackson, 1992; Milliken & Martins, 1996). Wie sich eine multikulturelle Gruppenzusammensetzung auf die Bearbeitung von kognitiven Routineaufgaben auswirkt, ist mangels einschlägiger Studien bislang ungeklärt (Jackson, 1992).

Den Chancen interkultureller Zusammenarbeit auf der Leistungsebene stehen Risiken auf der sozio-emotionalen Ebene gegenüber. Mitglieder multikultureller Arbeitsgruppen klagen über ein intensiveres Streßerleben. Hier-

Die Qualität von Problemlösungen multikultureller Gruppen ist nicht durchgängig besser und entfaltet sich erst im Verlauf einer längeren Zusammenarbeit.

Negative Begleiterscheinungen multikultureller Gruppen sind: höherer Streß, geringere Arbeitszufriedenheit, weniger Gruppenzusammenhalt.

Probleme der interkulturellen Kommunikation

Kulturelle Einflüsse sind auf verschiedenen Ebenen der Kommunikation beobachtbar.

von sind insbesondere auch Mitglieder aus ethnischen Minderheiten betroffen (Mai-Dalton, 1993). Die Zufriedenheit von Mitgliedern multikultureller Arbeitsgruppen liegt niedriger als in monokulturellen Gruppen, wie eine Untersuchung von Leiba und Ondrack (1994) an Teilnehmern eines kanadischen MBA-Ausbildungsprogramms zeigt. Bochner und Hesketh (1994) berichten, daß Mitarbeiter einer australischen Bank, die nicht-angelsächsischer Herkunft sind, sich in ihren Arbeitsgruppen mehr benachteiligt und diskriminiert fühlen, als dies von ihren angelsächsischen Kollegen wahrgenommen wird. Gruppenmitglieder, die sich im Hinblick auf ihre ethnische Zugehörigkeit in der Minderheit befinden, fühlen sich psychisch weniger der Gruppe verpflichtet und neigen eher dazu, die Gruppe wieder zu verlassen (Tsui, Egan & O'Reilly, 1992).

4.2 Die Zusammenarbeit in multikulturellen Gruppen aus kommunikationstheoretischer Perspektive

Um die Chancen und Risiken der Kooperation in multikulturellen Gruppen theoretisch zu analysieren, sind eine Reihe von Modellvorstellungen formuliert worden, in denen die multikulturelle Zusammensetzung einer Gruppe, die in ihr ablaufenden Prozesse und die Ergebnisse der Gruppenarbeit miteinander verknüpft werden (Larkey, 1996; Milliken & Martins, 1996; Triandis, Kurowski & Gelfand, 1994). Besonders differenzierte Beschreibungen und Erklärungen des Geschehens in multikulturellen Arbeitsgruppen gestatten kommunikationstheoretische Ansätze. Ohne Kommunikation ist weder Zusammenarbeit allgemein noch interkulturelle Zusammenarbeit im besonderen vorstellbar (Maznevski, 1994). Miteinander kommunizierend werden Ziele der Zusammenarbeit festgelegt, Standpunkte vertreten, Lösungen gesucht, Handlungsketten aufeinander abgestimmt usw. Diese Kommunikationsaufgaben verkomplizieren sich, wenn die Kooperierenden aus unterschiedlichen Kulturen stammen. Die zusätzlichen Erschwernisse der Verständigung zwischen Partnern unterschiedlicher kultureller Prägung sind auf der Grundlage der Ergebnisse der „Interkulturellen Kommunikationsforschung“ (Gudykunst & Kim, 1992; Knapp, 1995) wie folgt zusammenzufassen:

- Wie ein Sender Nachrichten in sprachliche und nicht-sprachliche Zeichen verschlüsselt und wie ein Empfänger diese entschlüsselt, hängt von den in der jeweiligen Kultur verbindlichen Übersetzungsregeln ab. Die aus der eigenen Kultur vertrauten Ver- und Entschlüsselungsregeln werden routinemäßig auch für die Einschätzung des Partnerverhaltens im interkulturellen Kontakt genutzt. Obgleich Kommunikationspartner gegenüber einem Vertreter einer anderen Kultur meist Abweichungen von den in der eigenen Kultur verbreiteten Normalitätserwartungen unterstellen und sich auf – z.T. vermeintliche – Besonderheiten einstellen, beschränkt sich die Vermutung von Andersartigkeit nur auf wenige und oberflächliche Aspekte der Kommunikation.
- Unter dem Eindruck wechselseitiger Fremdheit sind alle Beteiligten besonders intensiv bemüht, Rückschlüsse aus dem sprachlichen und nicht-sprachlichen Verhalten des anderen zu ziehen, die über die Sachebene hinausgehen. So wird beobachtetes Verhalten daraufhin interpretiert, was es über die Beziehung der Kommunikationspartner aussagt, über die Wünsche an den Beobachter und über die Eigenschaften des Beobachteten. Da aber beispielsweise die Mittel zur Indizierung von Beziehungsqualitäten kulturspezifisch variieren, liegen Fehlschläge und Belastungen der Kommunikation nahe.
- Kulturunterschiede im Entschlüsseln und Verschlüsseln von Nachrichten sind vielgestaltig. Sie werden in Tabelle 6 an einigen Beispielen illustriert, die für die Arbeit in multikulturellen Gruppen von Bedeutung sind. Die angeführten Kulturunterschiede in der sprachlichen und nicht-sprachlichen Kommunikation verdeutlichen lediglich beispielhaft die Fülle möglicher Auslöser für Verständigungsprobleme.

Tabelle 6:

Ebenen interkultureller Verständigungsschwierigkeiten

Ebenen	Vom ausländischen Sender beabsichtigte Botschaft	Vom deutschen Empfänger erschlossene Botschaft
Wort: Franzose erwähnt sein Konzept	Ich habe eine Idee	Er hat einen detaillierten Plan
Sprechakt: Japaner antwortet auf einen Vorschlag: „Ich werde mein Bestes versuchen“	Ich lehne den Vorschlag ab	Er wird sein Bestes versuchen
Gesprächsverlauf: Amerikaner beginnt eine Arbeitssitzung mit Witzen	Ich möchte locker erscheinen	Der Partner ist nicht ernsthaft an der Arbeit interessiert
Gesprächsunterbrechung: Japaner macht in einer Verhandlung lange Pausen, bevor er antwortet	Ich muß über das Gesagte nachdenken	Er lehnt mein Angebot ab
Mimik: Indonesier lächelt	Ich bin verlegen	Er findet mich sympathisch
Lautstärke: Inder überbieten sich mit lauten Antworten auf eine Frage	Ich möchte als nächster das Wort ergreifen	Sie streiten sich
Gestik und Körperkontakt: Araber gestikuliert wild und berührt den Gesprächspartner	Ich habe recht, und das Thema ist mir sehr wichtig	Er will mich einschüchtern
Blickkontakt: Brasilianer fixiert die Augen des deutschen Verhandlungspartners	Ich bin ganz aufmerksam bei der Sache	Er drängt mich zur Einwilligung

- Eigene Fehlschläge im Ver- und Entschlüsseln von Botschaften werden rasch der Unfähigkeit oder Unwilligkeit des fremdkulturellen Partners zugeschrieben. Stereotype Vorstellungen über „den“ Deutschen, „den“ Franzosen, oder „den“ Japaner begünstigen diese Attributionstendenzen.
- Interkulturelle Kommunikation bedeutet für mindestens einen der Beteiligten Verständigung in einer Fremdsprache. Fehlschläge in der sprachlichen Kommunikation gehen somit teilweise auf Beschränkungen im Wortschatz, Grammatikfehler oder auf Schwierigkeiten mit der Aussprache und der Sprachgeschwindigkeit des Partners zurück. Die im Wirtschaftsleben sich ausbreitende Konvention, sich einer „lingua franca“ (meist Englisch) zu bedienen, die beide Partner nicht als Muttersprache beherrschen, erweitert noch das Potential für Verständigungsprobleme.

Neben divergierenden Regeln für das Ver- und Entschlüsseln von Nachrichten erschweren kulturspezifische Vorstellungen von den Zielen und Formen einer Kooperation die Aufgabenbearbeitung im multikulturellen Team. Podsiadlowski (1994) und Schroll-Machl (1996) haben am Beispiel deutsch-amerikanischer Arbeitsgruppen aufgezeigt, wie unterschiedlich bei Vertretern beider Nationen die prototypischen Denk- und Verhaltensweisen während der Bearbeitung von Fachproblemen sind und welche Irritationen und Mißverständnisse in der Zusammenarbeit aus der eigenkulturellen Interpretation des Partnerverhaltens entstehen. Der Prototyp eines deutschen Problemlösungsprozesses sieht in der Anfangsphase vor, daß die Gruppenmitglieder zunächst alle Informationen zusammentragen, um einen detaillierten

Kulturen unterscheiden sich in Kooperationszielen und -wegen.

Die kulturspezifische Behandlung von Fachproblemen kann in deutsch-amerikanischen Arbeitsgruppen zu Irritationen und Mißverständnissen führen.

Fallstudie: Deutsches vs. amerikanisches Problemlösen

und ganzheitlichen Problemkern herauszuarbeiten. Im Gegensatz dazu eröffnen US-Amerikaner den Problemlösungsprozeß damit, ohne ausführliche Problemanalyse Endziele festzulegen, Zwischenziele abzuleiten und notwendige Aktivitäten zu planen. Das Zusammentreffen deutscher Analyseorientierung und US-amerikanischer Zielorientierung im Problemlöseprozeß veranschaulicht das folgende Fallbeispiel (nach Podsiadlowski, 1994):

Fallstudie: Deutsches vs. amerikanisches Problemlösen

Eine deutsche Firma hat ein Satellitensystem zur Steuerung des internationalen Luftverkehrs geliefert. Das alte Bodensystem wurde eingemottet, ist aber noch verfügbar. Das System mit drei parallel arbeitenden Satelliten funktioniert seit fünf Monaten. Jedoch entwickelt sich gerade eine Krisensituation, da zwei Satelliten Signale senden, die auf einen möglichen Systemzusammenbruch in drei Wochen hinweisen. Die amerikanischen Kunden sind mit den deutschen Lieferanten zu einer Krisensitzung zusammengekommen. Die deutschen Verhandlungspartner machen den Vorschlag, innerhalb der nächsten drei Wochen das alte Boden-System wieder zu aktivieren und mit dem noch funktionsfähigen Satelliten zu verknüpfen. Diese Übergangslösung soll bis zur Beseitigung der Störung eingesetzt werden.

Amerikaner: „I think your first idea of preparing the old system for the worst event that's certainly a good one, but that's not enough in our opinion. We should be doing everything possible to fix the system. You mentioned sending someone up to test the satellite. [...] We understand that there's no guarantee that that will be successful, but on the other hand, we would believe strongly that that's something we must do as soon as possible. So we would like to hear more discussion from you along those lines. Let's not take this wait and see attitude, let's take a more aggressive approach in trying to solve this problem as fast as we can.“

Nun stellen die Deutschen ausführlich ihr Konzept für das weitere Vorgehen vor. Sie wollen versuchen, so schnell wie möglich die Übergangslösung zu installieren. Innerhalb der nächsten zwei bis drei Monate sollen mit den neuesten technischen Möglichkeiten die Gründe für das Versagen und neue Fehlermuster gefunden werden, um dann Schritt für Schritt das gelieferte Satellitensystem wieder in Betrieb zu setzen.

Amerikaner: „Excuse me, Mr. ... We understand, again, all of your good work to try to come up with solutions but when you start talking about solutions that are 2-3 months down the road this is just not acceptable to us. And I think we need to understand why you are against the option of sending people up in the shuttle to fix the satellites. That seems to us to be the best chance of success“.

Deutscher: „I think if you look at the experience we have had with repairing satellites in the past, it has not been too promising to find a fast and short term solution. I think we should try to find the error from the ground with the test facility we have. And if we have a hardware problem on the satellite, then quite clearly we are prepared to send somebody up immediately. But at this stage of the analysis of the problem it really doesn't make sense to us.“

Amerikaner: „We can understand your desire to do this in a technically logical way. But again, we remind you of the commitments that were made ...“

Fragen zur Fallstudie:

Welche divergierenden Werte, Normen und Grundannahmen bei Deutschen und US-Amerikanern lassen sich aus dem Gesprächsverlauf rekonstruieren?

Was sollte ein Moderator tun, um die sich abzeichnende Konfrontation abzubauen?

Mit der hier gewählten kommunikationstheoretischen Perspektive wird verständlich, daß sowohl auf der Leistungsebene wie im sozio-emotionalen Bereich zunächst Negativwirkungen der kulturellen Heterogenität von Arbeitsgruppen zu erwarten sind. Eine effektive und befriedigende Zusammenarbeit stellt sich erst im Gefolge der Klärung von Mißverständnissen und der Einigung über die Handhabung kulturspezifischer Kooperationsziele und -wege ein. Lediglich für Aufgaben, in denen die Diversität von geäußerten Ideen und Meinungen das alleinige Erfolgskriterium darstellt, ist schon zu Beginn der interkulturellen Kooperation mit Leistungsvorteilen zu rechnen.

4.3 Ansätze zur Förderung multikultureller Gruppenarbeit

Zur Überwindung der Kommunikationsprobleme und zur Schaffung effizienter multinationaler Teams, die auch für ihre Mitglieder attraktiv sind, gibt es eine Reihe von Gestaltungsvorschlägen. Sie reichen von der Auswahl der Mitglieder bis hin zur Formulierung einer Vision für die Gruppe. Sie umfassen Einzelmaßnahmen, aber auch Maßnahmenpakete (Berger, 1996).

Die Verwirklichung einer effektiven und für die Teilnehmer befriedigenden interkulturellen Zusammenarbeit beginnt bereits mit der *Auswahl* der Arbeitsgruppenmitglieder. Gefordert wird von den Mitgliedern eine Reihe von Persönlichkeitseigenschaften, die unter dem Oberbegriff der „Interkulturellen Kommunikationsfähigkeit“ (Hammer, 1989) zusammengefaßt werden. Welche Kenntnisse, Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hierzu im einzelnen zu zählen sind, illustrieren die Merkmalslisten von Knapp (1995) sowie Moran, Harris und Stripp (1993) in Tabelle 7.

Die Anforderung „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit“

Tabelle 7:

Merkmale interkultureller Kommunikationsfähigkeit

Knapp (1995)	Moran, Harris & Stripp (1993)
<p>Kommunikationsbewußtheit</p> <ul style="list-style-type: none"> – Einsicht in grundsätzliche, einzelsprach- und einzelkulturunabhängige Funktionen und Wirkungen von Kommunikation. – Einsicht in die Geprägtheit des eigenen kommunikativen Stils durch kulturelle, subkulturelle und individuelle Merkmale und Kenntnis der Merkmale des eigenen Stils. – Kenntnis der wesentlichen Dimensionen von Unterschieden in kulturellen kommunikativen Stilen. <p>Kommunikationsfertigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fähigkeit zur Identifikation von Unterschieden im kommunikativen Stil und von spezifischen Prozeß-Bedingungen des Kommunizierens in einer aktuell stattfindenden Interaktion. – Strategien für die Kommunikation mit beschränkten sprachlichen Mitteln (z. B. lernersprachliche Kommunikation). – Strategien zur Identifikation und Analyse von Mißverständnissen auf der Basis von Kenntnissen über Kulturunterschiede und ihren Auswirkungen auf die Kommunikation sowie über die besonderen Eigenschaften des interkulturellen Kommunikationsprozesses. – Strategien zur Vermeidung und Reparatur von Mißverständnissen in der Kommunikation. 	<ul style="list-style-type: none"> – Think in multidimensional terms while considering different sides of issues. – Deal with ambiguity, role shifts, seeming lack of structure, and diversity in personal/professional styles, as well as in social/political systems. – Facilitate cross-cultural communication and positive interactions, especially by sensitivity to language difficulties with colleagues from varied macro/micro-cultures. – Cope with unfamiliar/uncertain situations during accelerating change in life/work styles/environments. – Negotiate acceptable working arrangements with personnel of differing cultural backgrounds and expectations. – Recognize and overcome national/international differences in problem statement and procedures for solutions that will create appropriate organizational responses. – Become comfortable with informality, feedback, results-oriented performance.

Schulungsansätze kombinieren Wissensvermittlung und Verhaltenstraining.

Entwicklung einer multikulturellen Arbeitsgruppe: Sich-Kennenlernen – Strukturieren der Sachaufgabe – Klären der sozialen Beziehungen – Teilnahme und Geborgenheit.

Derartige Merkmalslisten sind aus Plausibilitätsüberlegungen und retrospektiven Erfahrungsberichten abgeleitet. Die prognostische Validität der genannten Merkmale wurde bislang nur im Kontext von Auslandsentsendungen geprüft (vgl. Abschnitt 3.2). Ob sie auch den Erfolg von multikultureller Zusammenarbeit ausreichend vorhersagen, bedarf noch gezielter Untersuchungen.

Ein zweiter Ansatzpunkt zur Verbesserung der Kooperation in multikulturellen Arbeitsgruppen besteht in der *Fortbildung* ihrer Mitglieder. Oberstes Ziel der Fortbildung ist es, die Arbeitsgruppenmitglieder in den Stand zu versetzen, die Zusammenarbeit effektiv, individuell befriedigend und sozial akzeptabel zu gestalten. Aus diesem Oberziel lassen sich die gleichen Fortbildungsziele ableiten, wie wir sie schon für die Vorbereitung auf einen Auslandseinsatz diskutiert haben (vgl. Abschnitt 3.3). Mit Blick auf die Zentralität von Kommunikationsschwierigkeiten in der Zusammenarbeit sind Lehrmethoden angezeigt, die den Bereich der Verständigung mit dem ausländischen Partner intensiv behandeln. Goldman (1992) hat beispielsweise ein Verhandlungstraining entwickelt, das sowohl Kenntnisse zu den Unterschieden des japanischen und US-amerikanischen Verhandlungsstils vermittelt als auch den Umgang mit den divergierenden Handlungsmustern in Verhandlungssimulationen einübt.

Bei der Wahl der Trainingsmethode sind auch Überlegungen zur kulturellen Stimmigkeit des Ansatzes notwendig. Formen des Erfahrungslernens wie Rollenspiele oder Simulationen stoßen etwa bei Mitgliedern asiatischer Herkunft oft auf Ablehnung (Kirkbride, Durcan & Tan, 1990; Moosmüller 1997; Rigby, 1987). Sie widersprechen deren Gruppenorientierung und Konsensstreben.

Die *internationale Teamentwicklung* schließlich setzt nicht am einzelnen Gruppenmitglied an, sondern versucht die Entstehung einer multikulturellen Gruppe zu fördern. Wie jede Gruppe benötigt auch ein multikulturelles Arbeitsteam einen zeitaufwendigen Entwicklungsprozeß, damit sich aus einer Konfiguration von Menschen, der eine Arbeitsaufgabe übertragen wird, eine Arbeitsgruppe bildet. Smith und Noakes (1996) unterscheiden vier Stufen in der Entwicklung einer multikulturellen Arbeitsgruppe (vgl. Tabelle 8). Der Entwicklungsprozeß kann auf jeder Stufe scheitern. Die Endstufe zeichnet sich dadurch aus, daß alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt und aktiv bei der Aufgabenbearbeitung zusammenwirken. Sie teilen die Überzeugung, daß ihre Beiträge unabhängig von ihrer kulturellen Zugehörigkeit geschätzt und genutzt werden. Um die letzte Stufe zu erreichen, bedarf es der Unterstützung durch eine systematische Abfolge von Diagnoseschritten und Interventionen. Ihr Ziel ist es, die potentiellen Vorteile einer interkulturellen Gruppenarbeit (wie Perspektivenvielfalt, Kreativität) zu stärken und die Risiken (wie Desorientierung, Mißverständnis, Mißtrauen) zu vermindern. Rig-

Tabelle 8:

Ein Entwicklungsmodell multikultureller Teams (nach Smith & Noakes, 1996; Übersetzung d. Verf.)

Phasen	Schlüsselprozesse	Ergebnisse
1. Sich-Kennenlernen	Einigung über eine Gruppensprache; vertrauensbildende Gespräche über Arbeit und Privates; stereotypisierende Wahrnehmung der anderen Mitglieder; Verunsicherung angesichts unterschiedlicher Norm- und Wertvorstellungen (Kulturschock).	„Wissen“ über die anderen Mitglieder
2. Strukturierung der Sachaufgaben	Festlegung von Zielen und Formen der Zusammenarbeit; Klärung von Zeithorizonten; Vereinbarung von Regeln zu Führung und Hierarchie.	Aufgabenteilung und -koordination
3. Klärung der sozialen Beziehungen	Verstärkung des gegenseitigen Vertrauens; mögliche Bildung von Subgruppen nach kultureller Zugehörigkeit.	Regeln für den Umgang miteinander
4. Teilnahme und Geborgenheit	Realisierung des Potentials einer multikulturellen Gruppe durch intensive und gleichberechtigte Zusammenarbeit.	Verpflichtung gegenüber der Gruppe

by (1987) formuliert aus der Sicht des Praktikers eine Reihe von Empfehlungen für die Entwicklung multikultureller Teams. Ihre Beachtung verbessert auch bei Adressaten aus nicht-westlichen Kulturen die Chancen für eine erfolgreiche Teamentwicklung (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9:

Empfehlungen zur multikulturellen Teamentwicklung (Quelle: Rigby, 1987, p. 71)

- Always intervene at the shallowest level possible to bring about the required results.
- Use „cool“ methods of data collection and feedback, i.e. written, collective, anonymous, rather than verbal, individual, personal methods.
- Assume low trust among groups (until members' behaviour indicates the contrary, at least).
- Always provide a (relatively) painless method for team members to retreat from any exercise or situation you create.
- Over-structure rather than under-structure activities and provide ample detail about all activities.
- Use games and role plays as little as possible. Stay in the real world.
- Monitor group members constantly for signs of confusion, withdrawal, resentment or boredom.

Zusammenfassung

Der internationale Personaleinsatz stellt den einzelnen Mitarbeiter ebenso wie die Personalarbeit vor besondere Herausforderungen. Am Beispiel der Auslandsentsendung und multikulturellen Gruppenarbeit wird aufgezeigt, welche Chancen und Risiken für Mitarbeiter wie Unternehmen bestehen und welche Defizite die Gestaltung des internationalen Personaleinsatzes aufweist.

Die Aufgaben von deutschen Fach- und Führungskräften im Ausland erfordern zum einen den Aufbau von tragfähigen Beziehungen zu Angehörigen des Gastlandes und zum anderen die Aufrechterhaltung des Informationsaustausches mit Ansprechpartnern im Heimatunternehmen. Aus dem Spannungsfeld von lokalen Anpassungsnotwendigkeiten und zentralen Abstimmungserfordernissen leiten sich vielfältige Interessen- und Loyalitätskonflikte ab, mit denen Auslandsentsandte konfrontiert werden. Diese Probleme werden durch Defizite bei der Entsendungsgestaltung verschärft: Mitarbeiter werden fast ausschließlich aufgrund ihrer fachlichen Eignung für eine Auslandsposition ausgewählt; die Mehrzahl der Entsandten erhält keine Vorbereitung, die den Besonderheiten des Gastlandes Rechnung trägt; die begleitende Familie wird nur in Ausnahmefällen bei der Auswahl und Vorbereitung miteinbezogen; die Betreuung entsandter Mitarbeiter weist ebenso Lücken auf wie die Wiedereingliederung nach dem Auslandseinsatz.

Was die Vor- und Nachteile von multikulturell zusammengesetzten Arbeitsgruppen betrifft, deuten Untersuchungsergebnisse darauf hin, daß heterogene Teams in der Qualität von Ideen und Problemlösungen nicht immer die erhofften Synergieeffekte aufweisen. Besonders in der Anfangsphase der interkulturellen Zusammenarbeit bestehen Leistungsnachteile gegenüber kulturell homogenen Gruppen. Angehörige multikultureller Arbeitsgruppen klagen zudem häufiger über Streß, Unzufriedenheit und Benachteiligung gegenüber anderen Gruppenmitgliedern. Die besonderen Schwierigkeiten von heterogenen Gruppen können im wesentlichen als Kommunikationsprobleme gedeutet werden.

Zur Verringerung der Schwierigkeiten bei Auslandseinsätzen und in

Grundregeln der kultursensitiven Teamentwicklung

Zusammenfassung

multikulturellen Arbeitsgruppen stehen verschiedene Maßnahmen der internationalen Personalarbeit zur Verfügung, angefangen von der Auswahl der Mitarbeiter über deren Vorbereitung bis hin zur Teamentwicklung. Diese Maßnahmen werden von international tätigen Unternehmen bislang erst zögerlich genutzt.

Weiterführende Literatur

Weiterführende Literatur

- Adler, N.J. (1997). *International dimensions of organizational behavior* (3rd ed.). Cincinnati: South-Western College Publishing.
- Berger, M. (1996). *Cross-cultural team building: Guidelines for more effective communication and negotiation*. London: McGraw-Hill.
- Kühlmann, T.M. (Hrsg.). (1995). *Mitarbeiterentsendung ins Ausland: Auswahl, Vorbereitung, Betreuung und Wiedereingliederung*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Mendenhall, M., Punnett, B.J. & Ricks, D. (1995). *Global Management*. Cambridge: Blackwell.
- Scherm, E. (1995). *Internationales Personalmanagement*. München: Oldenbourg.
- Stahl, G.K. (1998). *Internationaler Einsatz von Führungskräften: Probleme, Bewältigung, Erfolg*. München: Oldenbourg.
- Thomas, A. (Hrsg.). (1996). *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe.

Literatur

Literatur

- Adler, N.J. (1997). *International dimensions of organizational behavior* (3rd ed.). Cincinnati: South-Western College Publishing.
- Berger, M. (1996). *Cross-cultural team building: Guidelines for more effective communication and negotiation*. London: McGraw-Hill.
- Black, J.S. & Mendenhall, M.E. (1990). Cross-cultural training effectiveness: A review and a theoretical framework for future research. *Academy of Management Review*, 15, 113-136.
- Bochner, S. & Hesketh, B. (1994). Power distance, individualism, and job-related attitudes in a culturally diverse work group. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25, 233-257.
- Cox, T.H. & Blake, S. (1991). Managing cultural diversity: Implications for organizational competitiveness. *Academy of Management Executive*, 5, 45-56.
- Cushner, K. & Landis, D. (1996). The intercultural sensitizer. In D. Landis & R.S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training* (2nd ed., pp. 185-201). Thousand Oaks: Sage.
- Deller, J. (1996). Interkulturelle Eignungsdiagnostik. In A. Thomas (Hrsg.), *Psychologie interkulturellen Handelns* (S. 283-316). Göttingen: Hogrefe.
- Domsch, M. & Lichtenberger, B. (1995). Der internationale Personaleinsatz. In L. v. Rosenstiel, E. Regnet & M. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern* (3. Aufl., S. 475-484). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Fritz, J. & Gaugler, E. (1983). Entsendung höherer Führungskräfte ins Ausland: Probleme und neue Wege. *Personal*, 35, 6-9.
- Goldman, A. (1992). Intercultural training of Japanese for U.S.-Japanese interorganizational communication. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 195-215.
- Graham, J.L. (1985). The influence of culture on the process of business negotiations: An exploratory study. *Journal of International Business Studies*, 16, 81-96.
- Gudykunst, W.B. & Kim, Y.Y. (1992). *Communicating with strangers* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hall, E.T. (1969). *The hidden dimension*. New York: Doubleday.
- Hammer, M.R. (1989). Intercultural communication competence. In M.K. Asante

- & W.B. Gudykunst (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (pp. 247-260). Newbury Park: Sage.
- Heenan, D.A. & Perlmutter, H.V. (1979). *Multinational organization development: A social architectural perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work related values*. Beverly Hills: Sage.
- Jackson, S.E. (1992). Team composition in organizational settings: Issues in managing an increasingly diverse work force. In S. Worchel, W. Wood & J.A. Simpson (Eds.), *Group process and productivity*. Newbury Park: Sage.
- Keller, E. v. (1982). *Management in fremden Kulturen: Ziele, Ergebnisse und methodische Probleme der kulturvergleichenden Managementforschung*. Bern: Haupt.
- Kirkbride, P.S., Durcan, J. & Tan, S.F.Y. (1990). The possibilities and limits of team training in South East Asia. *Journal of Management Development*, 9, 41-50.
- Kluckhohn, F.R. & Strodtbeck, F.L. (1961). *Variations in value orientations*. New York: Harper & Row.
- Knapp, K. (1995). Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Qualifikationsmerkmal für die Wirtschaft. In J. Bolten (Hrsg.), *Cross-Culture - Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft* (S. 8-23). Berlin: Wissenschaft & Praxis.
- Kühlmann, T.M. (1995a). Die Auslandsentsendung von Fach- und Führungskräften: Eine Einführung in die Schwerpunkte und Ergebnisse der Forschung. In T.M. Kühlmann (Hrsg.), *Mitarbeiterentsendung ins Ausland: Auswahl, Vorbereitung, Betreuung und Wiedereingliederung* (S. 1-30). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Kühlmann, T.M. (1995b). Vom "Kulturschock" zum "Kulturelernen": Ansätze zur Vorbereitung auf den Auslandseinsatz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 91, 142-154.
- Kühlmann, T.M. & Stahl, G.K. (1995). Die Wiedereingliederung von Mitarbeitern nach einem Auslandseinsatz: Wissenschaftliche Grundlagen. In T.M. Kühlmann (Hrsg.), *Mitarbeiterentsendung ins Ausland: Auswahl, Vorbereitung, Betreuung und Wiedereingliederung* (S. 177- 215). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Kühlmann, T.M. & Stahl, G.K. (1998). Diagnose interkultureller Kompetenz: Entwicklung und Evaluierung eines Assessment Centers. In C. Barmeyer & J. Bolten (Hrsg.), *Interkulturelle Personalorganisation*. Berlin: Wissenschaft & Praxis.
- Kumar, B.N. & Karlshaus, M. (1992). Auslandseinsatz und Personalentwicklung. *Zeitschrift für Personalforschung*, 6, 59-74.
- Larkey, L.K. (1996). Toward a theory of communicative interactions in culturally diverse workgroups. *Academy of Management Review*, 21, 463-491.
- Laurent, A. (1983). The cultural diversity of Western conceptions of management. *International Studies of Management and Organization*, 13, 75-96.
- Leiba, S. & Ondrack, D. (1994). *Assessment of a multi-cultural trainings programme in the University of Toronto's full-time MBA programme*. Paper given at workshop on Cross-Cultural Perspectives on Comparative Management. European Association for Advanced Studies in Management, Henley College, UK.
- Macharzina, K. (1992). Internationaler Transfer von Führungskräften. *Zeitschrift für Personalforschung*, 6, 366-384.
- Mai-Dalton, R.R. (1993). Managing cultural diversity on the individual, group and organizational levels. In M.M. Chemers & R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp.189-215). San Diego: Academic Press.
- Maznevski, M. (1994). Understanding our differences: Performance in decision-making groups with diverse members. *Human Relations*, 5, 531-552.
- McLeod, P.L. & Lobel, S.A. (1992). The effects of ethnic diversity on idea generation in small groups. *Academy of Management Best Paper Proceedings*, 227-231.
- Mendenhall, M.E. & Oddou, G.R. (1985). The dimensions of expatriate acculturation: A review. *Academy of Management Review*, 10, 39-47.

Fortsetzung Literatur

Fortsetzung Literatur

- Milliken, F.J. & Martins, L.L. (1996). Searching for common threads: Understanding the multiple effects of diversity in organizational groups. *Academy of Management Review*, 21, 402-433.
- Moosmüller, A. (1997). Kommunikationsprobleme in amerikanisch-japanisch-deutschen Teams: Kulturelle Synergie durch interkulturelles Training? *Zeitschrift für Personalforschung*, 11, 282-297.
- Moran, R.T., Harris, P.R. & Stripp, W.G. (1993). *Developing the global organization: Strategies for human resources professionals*. Houston: Gulf.
- Podsiadlowski, A. (1994). *Training interkultureller Kompetenzen: Effektivitätssteigerung in Projektgruppen mit deutschen und amerikanischen Teilnehmern in einem multinationalen Unternehmen*. Unveröff. Diplomarbeit, Ludwig-Maximilian-Universität, München.
- Rigby, J.M. (1987). The challenge of multinational team development. *Journal of Management Development*, 6, 65-72.
- Ronen, S. (1986). *Comparative and multinational management*. New York: Wiley.
- Schein, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scherin, E. (1995). *Internationales Personalmanagement*. München: Oldenbourg.
- Schröder, A. (1995). Die Betreuung von Mitarbeitern während des Auslandseinsatzes: Wissenschaftliche Grundlagen. In T.M. Kühlmann (Hrsg.), *Mitarbeiterentsendung ins Ausland: Auswahl, Vorbereitung, Betreuung und Wiedereingliederung* (S. 143-160). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schroll-Machl, S. (1996). Kulturbedingte Unterschiede im Problemlöseprozeß bei deutsch-amerikanischen Arbeitsgruppen. In A. Thomas (Hrsg.), *Psychologie interkulturellen Handelns* (S. 383-409). Göttingen: Hogrefe.
- Smith, P.B. & Noakes, J. (1996). Cultural differences in group processes. In M.A. West (Ed.), *Handbook of work group psychology* (pp. 479-501). Chichester: Wiley.
- Stahl, G.K. (1995a). Die Auswahl von Mitarbeitern für den Auslandseinsatz: Wissenschaftliche Grundlagen. In T.M. Kühlmann (Hrsg.), *Mitarbeiterentsendung ins Ausland: Auswahl, Vorbereitung, Betreuung und Wiedereingliederung* (S. 31-72). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Stahl, G.K. (1995b). Ein strukturiertes Auswahlinterview für den Auslandseinsatz. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 39, 84-90.
- Stahl, G.K. (1998). *Internationaler Einsatz von Führungskräften: Probleme, Bewältigung, Erfolg*. München: Oldenbourg.
- Thomas, A. (1995). Die Vorbereitung von Mitarbeitern für den Auslandseinsatz: Wissenschaftliche Grundlagen. In T.M. Kühlmann (Hrsg.), *Mitarbeiterentsendung ins Ausland: Auswahl, Vorbereitung, Betreuung und Wiedereingliederung* (S. 85-118). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Torbiörn, I. (1982). *Living abroad: Personal adjustment and personnel policy in the overseas setting*. New York: Wiley.
- Triandis, H.C., Kurowski, L. & Gelfand, M.J. (1994). Workplace diversity. In H.C. Triandis, M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and organizational Psychology* (2nd ed., Vol. 4, pp. 769-827). Palo Alto: Consulting Psychologists.
- Trompenaars, F. (1993). *Riding the waves of culture*. London: The Economist.
- Tsui, A.S., Egan, T.D. & O'Reilly, C.A. (1992). Being different: Relational demography and organizational attachment. *Administrative Science Quarterly*, 37, 549-579.
- Tung, R.L. (1984). Strategic management of human resources in the multinational enterprise. *Human Resource Management*, 23, 129-143.
- Wahren, H.-K.E. (1994). *Gruppen- und Teamarbeit in Unternehmen*. Berlin: de Gruyter.
- Watson, W.E., Kumar, K. & Michaelsen, L.K. (1993). Cultural diversity's impact on interaction process and performance: Comparing homogeneous and diverse task groups. *Academy of Management Journal*, 36, 590-602.
- Wirth, E. (1992). *Mitarbeiter im Auslandseinsatz: Planung und Gestaltung*. Wiesbaden: Gabler.
- Wunderer, R. (1992). Internationalisierung als strategische Herausforderung für das Personalmanagement. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 62, 161-181.

Zeira, Y. & Banai, M. (1985). Selection of expatriate managers in MNCs: The host-environment point of view. *International Studies of Management and Organization*, 15, 33-51.

Fortsetzung Literatur

20 **Gesundheit und Arbeitsschutz**

von Dieter Zapf und Christian Dormann

Inhaltsübersicht

1 Einleitung	560
2 Psychologische Unfallforschung	560
2.1 Grundlagen	560
2.2 Maßnahmen zur Reduzierung von Unfallhäufigkeiten und Aufbau einer Sicherheitskultur	562
2.2.1 Personalauswahl als Mittel zur Reduzierung von Unfallhäufigkeiten	562
2.2.2 Trainingsmaßnahmen als Mittel zur Reduzierung von Unfallhäufigkeiten	563
3 Belastungs- und Streßforschung	564
3.1 Grundkonzepte psychologischer Streßforschung	565
3.2 Streß und Ressourcen	567
3.3 Maßnahmen gegen Streß und zur Förderung von Gesundheit	568
3.3.1 Organisationsbezogene Maßnahmen zur Reduktion von Stressoren und zur Erhöhung der Ressourcen	568
3.3.2 Personbezogene Maßnahmen zur Reduktion von Stressoren und Streßreaktionen und zum Aufbau von Ressourcen: Streßmanagementprogramme	569
3.3.3 Betriebliche Gesundheitszirkel	571
3.3.4 Prävention und Intervention bei Alkohol	574
3.4 Personalauswahl und Streß	577
4 Gesundheits- und Sicherheitsmanagement	578
Zusammenfassung	581
Weiterführende Literatur	582
Literatur	582

Arbeitsschutzgesetz

Arbeitsschutz ist die Gesamtheit aller Maßnahmen, die dazu beitragen, Leben und Gesundheit der arbeitenden Menschen zu schützen, ihre Arbeitskraft zu erhalten und die Arbeit menschengerecht zu gestalten.

Gefahrenquellen

1 Einleitung

Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Unternehmen hat in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Diese Entwicklung wird gestützt durch eine neue Rahmengesetzgebung der Europäischen Union (European Commission, 1989), die bei den einzelnen Mitgliedsländern in nationales Recht umgesetzt werden muß und in Deutschland im neuen Arbeitsschutzgesetz von 1996 verankert ist. Diese Rahmengesetzgebung verlangt, daß Arbeit sicher und ohne Risiko für die Gesundheit ausgeführt werden kann. In größeren Betrieben werden traditionell Arbeitsschutz-, Arbeitssicherheits- oder arbeitsmedizinische Abteilungen damit beauftragt, für die Einhaltung des Arbeits- und Gesundheitsschutzes zu sorgen. Dabei standen bislang eher die technischen Aspekte der Arbeitssicherheit sowie körperliche Belastungen und Umweltgefährdungen im Vordergrund, während die psychischen und sozialen Aspekte weniger berücksichtigt wurden (z. B. Ruppert, 1995; Zimolong, 1995). Mitbedingt durch die neuen Gesetze gewinnen psychische und soziale Belastungen inzwischen allerdings zunehmend an Bedeutung.

Investitionen in den Arbeits- und Gesundheitsschutz werden oft als ein reiner Kostenfaktor betrachtet. Dem steht aber gegenüber, daß durch präventive Maßnahmen in diesem Bereich auch Geld gespart und an Effizienz gewonnen werden kann. Horndasch (1997) fand in einer Untersuchung zur Arbeitssicherheit in teilautonomen Arbeitsgruppen, daß ein großer Teil von Vorschlägen zur Erhöhung der Arbeitssicherheit gleichzeitig auch zur Erhöhung der Zuverlässigkeit des technischen Systems beitrug und über die Reduktion von störfallbedingten Ausfallzeiten zur Kosteneinsparung brauchbar war. Gleichermaßen gilt für die Streßforschung, daß die gesundheitlichen Beeinträchtigungen volkswirtschaftlich Milliardenbeträge kosten und auch hohe betriebliche Kosten verursachen (z. B. Cooper & Williams, 1994).

In diesem Kapitel sollen nun personalpsychologisch relevante Aspekte des Arbeits- und Gesundheitsschutzes dargestellt werden. D.h., wir beschränken uns auf solche Aspekte, die für die Personalauswahl und Personalentwicklung von Relevanz sein können.

Der Arbeitsschutz im umfassenden Sinn beinhaltet alle Aspekte, die sich potentiell negativ auf die Gesundheit der arbeitenden Menschen auswirken können, so etwa die Definition von Hoffmann (1990, S. 12): „*Arbeitsschutz ist die Gesamtheit aller Maßnahmen, die dazu beitragen, Leben und Gesundheit der arbeitenden Menschen zu schützen, ihre Arbeitskraft zu erhalten und die Arbeit menschengerecht zu gestalten.*“ Dies kann sich einmal auf Faktoren beziehen, die *unmittelbar und sofort* negative gesundheitliche Folgen mit sich bringen. Dies ist der Bereich der Unfallforschung. Sodann gibt es Faktoren, die *längere Zeit* auf den Menschen einwirken und auf diese Weise negative gesundheitliche Auswirkungen erzeugen. Damit beschäftigt sich die Belastungs- oder Streßforschung. Im folgenden werden zu den beiden Bereichen „Unfälle“ und „Belastungs- und Streßforschung“ zuerst einige konzeptionelle Grundlagen und danach personalpsychologisch relevante Maßnahmen zur Prävention und Intervention dargestellt.

2 Psychologische Unfallforschung

2.1 Grundlagen

Gefährliche Situationen, in denen es zu Unfällen kommen kann, gehören zum Alltag. Für eine differenzierte Betrachtung von Unfällen ist es sinnvoll, unterschiedliche Gefahrenquellen zu unterscheiden, die zu Unfällen führen können (Hoyos & Ruppert, 1993, S. 16): Gefahren stecken (1) in der technischen Ausstattung des Arbeitsplatzes und der Kraft, die damit entfaltet werden kann (z. B. eine Presse), (2) in Gefahrenstoffen (z. B. ätzende Flüssigkeiten oder radioaktives Material). (3) Gefahren treten auf bei der Nutzung

primärer Energiequellen (z.B. durch Schweißen aufgeheiztes Material), (4) beim Zusammenwirken verschiedener Energieformen (z.B. statische Elektrizität und explosionsfähige Atmosphäre), und sie können (5) in der Energie liegen, die ein Stelleninhaber oder eine andere Person entwickelt (z.B. sich den Schraubenzieher in die Hand stoßen).

Durch Gefährdungen können *Arbeitsunfälle* entstehen. Hoyos (1987, S. 584) definiert: „Als Arbeitsunfall bezeichnen wir eine mit der betrieblichen Organisation unmittelbar verbundene, ungewollte und unerwartete Störung des Normalablaufs der Arbeitsvorgänge, die in der Regel durch das Zusammenwirken innerer und äußerer Ursachenfaktoren technischer, physischer, psychischer oder sozialer Natur hervorgerufen wird und zu einem Körperschaden führt.“ Wie die Statistiken zeigen (z.B. BAGUV, 1997; HVBG, 1997), ist die Zahl der meldepflichtigen Arbeitsunfälle in Deutschland auf ca. 1.700.000 zurückgegangen, was ungefähr 50 meldepflichtigen Unfällen pro 1000 Vollarbeitern entspricht. In den Jahren 1995-1997 gab es im gewerblichen Bereich pro 1000 Arbeiter 1,7 tödliche Arbeitsunfälle (Henter, Hermanns & Wittig, 1999). Allein von den Unternehmen der gewerblichen Wirtschaft betrug das aufzubringende Umlagesoll für die Träger der gesetzlichen Unfallversicherung in 1996 mehr als 17 Mrd. DM (HVBG, 1997). Diese Zahlen zeigen, daß Unfälle und Arbeitssicherheit einen gesellschaftlich bedeutsamen Sachverhalt darstellen.

Aus wert-erwartungstheoretischen Überlegungen (Semmer & Regenass, 1996) ergibt sich, daß unfallbezogenes Verhalten nur schwer beeinflusst werden kann. Natürlich stellt die persönliche Gesundheit für alle einen hohen Wert und damit ein erstrebenswertes Ziel dar. Da Unfälle aber glücklicherweise nur eine geringe Auftretenswahrscheinlichkeit haben und nach der Wert-Erwartungstheorie das Verhalten als Produkt von Wert und Erwartungswahrscheinlichkeit entsteht, ist entsprechendes sicherheitsbezogenes Verhalten nicht ohne weiteres zu erwarten. Mögliche positive oder negative Konsequenzen des eigenen sicherheitsbezogenen Verhaltens sind meist zeitlich zu weit entfernt und gelten als unwahrscheinlich. In der Unfallforschung hat sich deswegen die in Kasten 1 dargestellte Hierarchie von Maßnahmen zur Arbeitssicherheit eingebürgert (Burkardt, 1992; Hoyos, 1987).

Kasten 1:

Hierarchie von Maßnahmen zur Arbeitssicherheit

1. Beseitigung der Gefahr
2. Abschirmung der Gefahr (d.h. Entfernung des Menschen aus dem Gefahrenbereich)
3. Technische Schutzvorrichtungen
4. Persönliche Schutzvorrichtungen (Schutzbekleidung)
5. Verhaltensregeln und Einstellungsbeeinflussung

Nach dieser Maßnahmenhierarchie ist es sinnvoll, zuerst einmal arbeitsgestalterische Mittel anzuwenden, um Gefährdungen im besten Fall vollständig zu beseitigen. Wenn dies nicht möglich ist, dann wird versucht, den Gefahrenbereich vollständig abzutrennen. Falls das nicht realisierbar ist, kann man durch technische Schutzvorrichtungen die Gefahr abschirmen (z.B. Abdeckhauben bei Fräsmaschinen). Wenn auch dies nicht möglich ist, dann ist das Tragen von Schutzbekleidung angezeigt (da dies oft unbequem ist und menschliches Verhalten beeinträchtigt, z.B. die Kommunikation beim Tragen von Lärmschutzvorrichtungen, ist dies gegenüber technischen Schutzvorrichtungen nachrangig). Erst dann kommen Maßnahmen zur Verhaltensbeeinflussung, Sicherheitsmotivation und Einstellungsänderung. Die geschilderten sicherheitsbezogenen Maßnahmen können als eine Hierarchie interpretiert werden, bei der die Sicherheit, mit der Gesundheitsschutz gewährleistet werden kann, abnimmt. Es verbleibt immer ein gewisses Restrisiko, da nur die vollständige Beseitigung der Gefahr hundertprozentig wirksam ist. Wenn alle sicherheitstechnischen Mittel ausgeschöpft sind, ist man

Ein Arbeitsunfall ist eine mit der betrieblichen Organisation unmittelbar verbundene, ungewollte und unerwartete Störung des Normalablaufs der Arbeitsvorgänge, die in der Regel durch das Zusammenwirken innerer und äußerer Ursachenfaktoren technischer, physischer, psychischer oder sozialer Natur hervorgerufen wird und zu einem Körperschaden führt.

Erwartungs-mal-Wert-Theorien implizieren, daß die geringe Auftretenswahrscheinlichkeit von Unfällen nicht zu angemessenem Vorsorgeverhalten führt.

Hierarchie von Arbeitssicherheitsmaßnahmen

Sicherheitspsychologische Maßnahmen zur Verhaltensänderung erfolgen, wenn sicherheitstechnische Maßnahmen ausgeschöpft sind.

deshalb zur Minimierung des Restrisikos auf *sicherheitspsychologische Techniken* der Verhaltensbeeinflussung angewiesen.

2.2 Maßnahmen zur Reduzierung von Unfallhäufigkeiten und Aufbau einer Sicherheitskultur

Personbezogene Maßnahmen zur Vermeidung von Unfällen können einmal darin bestehen, gezielt Personen zu suchen, die sicheres Verhalten aufweisen. Weiterhin spielen natürlich verschiedene Formen des Trainings zur Verbesserung sicheren Verhaltens eine wichtige Rolle. Darauf soll in den nächsten beiden Abschnitten eingegangen werden.

2.2.1 Personalauswahl als Mittel zur Reduzierung von Unfallhäufigkeiten

Es ist für eine Organisation naheliegend, Unfälle langfristig dadurch zu reduzieren, daß man ausschließlich Personen mit einer „geringen Unfallneigung“ einstellt. Da man zukünftiges Verhalten gut aus bereits gezeigtem Verhalten vorhersagen kann, könnte man zukünftige Unfälle aus der Anzahl vorangegangener Unfälle vorhersagen. Einige wenige Untersuchungen, die Unfallhäufigkeiten in aufeinander folgenden längeren Zeiträumen untersuchten, berichten erstaunliche Stabilitäten (Hoyos, 1980). Da ein Unfall jedoch ein *seltenes Ereignis* ist, kann man nicht davon ausgehen, daß die so erhobenen Daten für die Einzelfalldiagnostik zuverlässig sind. Im übrigen ist es i.d.R. nicht einfach, verlässliche Daten über Unfälle an früheren Arbeitsplätzen über einen längeren Zeitraum zu bekommen.

Eine andere Möglichkeit besteht darin, bei der Personalauswahl auf Personenmerkmale (vgl. Kapitel 5) zu achten, die eine Vorhersage der zu erwartenden Unfälle erlauben. Dies führt zur Diskussion um die sogenannte „*Unfallerpersönlichkeit*“. Diese entzündete sich an dem empirischen Befund, daß in einer Reihe von Untersuchungen eine kleine Gruppe von ca. 10% der Mitarbeiter, in Abhängigkeit von der jeweiligen Stichprobe, an 30-70% der Unfälle beteiligt ist. Viele Befunde zum Unfälleproblem können über den statistischen Zufall erklärt werden. In verschiedenen Untersuchungen zeigte sich nämlich, daß die Verteilung der Unfälle der sogenannten Poissonverteilung folgt, die die Häufigkeitsverteilung seltener Ereignisse erklärt (Burkardt, 1970; Hoyos, 1980). Andererseits gibt es aber auch Studien, die eher den Schluß nahelegen, daß Persönlichkeitsfaktoren doch von Bedeutung sind (vgl. Burkardt, 1970). Daher verwundert es nicht, daß es mittlerweile auch eine Reihe empirischer Befunde zu Alter und Berufserfahrung, Intelligenz, Neurotizismus sowie Sozialverhalten gibt, die sich im Sinne der Personalauswahl verwenden lassen (ausführliche Literaturhinweise bei Hoyos, 1980):

Die meisten Untersuchungen haben gezeigt, daß bei *jüngeren Beschäftigten* mehr Unfälle auftreten als bei älteren. Da aber Alter und Berufserfahrung stark zusammenhängen, könnte dieser Alterseffekt ein Artefakt sein, der eigentlich auf die mangelnde Berufserfahrung zurückführbar ist. Es gibt jedoch Befunde für unfallreduzierende Effekte von Alter und Erfahrung, bei denen die jeweils andere Variable kontrolliert wurde. Insbesondere für den Straßenverkehr konnte ein Alterseffekt unabhängig von der Erfahrung nachgewiesen werden. Zwischen 18 und 30 Jahren geht die Unfallhäufigkeit stark zurück, um danach ein Plateau zu erreichen. Ähnliches gilt auch für industrielle Arbeitsplätze. Allerdings weist Hoyos (1980) darauf hin, daß jüngeren Arbeitnehmern oft die gefährlicheren Arbeitsplätze zugewiesen werden.

Geringe *Intelligenz* erwies sich zwar nicht immer als ein Prädiktor für Unfälle (z. B. Ferguson, McNally & Booth, 1984). Es wurden aber auch wiederholt positive Befunde berichtet. Oftmals wurde der Versuch unternommen, Unfallhäufigkeit mit dem Persönlichkeitsmerkmal *Neurotizismus* in Verbindung zu bringen. Mit Neurotizismus verwandte Konzepte sind Ängstlich-

„Unfallerpersönlichkeit“

Die Häufung vieler Unfälle bei einigen wenigen Beschäftigten ist auf Grundlage der Poissonverteilung statistisch zu erwarten.

Alter

Intelligenz

Neurotizismus

keit, emotionale Labilität, chronische Erschöpfung, Unfähigkeit, Kritik zu ertragen, oder negativer Affekt. Neuere Studien belegen, daß Personen mit hohen Neurotizismuswerten gehäuft an Unfällen beteiligt sind (Hansen, 1989; Iverson & Erwin, 1997). Was schließlich das *Sozialverhalten* der Kandidaten betrifft, zu dem solche Aspekte wie Straffälligkeit, Nichtachtung anderer Personen, Unreife, betonte Männlichkeit (bei Männern), Feindseligkeit, Streitsüchtigkeit u.a.m. gehören, gibt es mehrere Studien, die einen Zusammenhang zwischen negativem Sozialverhalten und Unfallhäufigkeit belegen (für einen Überblick vgl. z.B. Hansen, 1988). Vereinzelt Untersuchungen verweisen auf die Rolle spezifischer kognitiver Variablen wie *Feldabhängigkeit* (die Fähigkeit, in einem optischen Feld ein Objekt, z.B. einen Radfahrer, herauslösen zu können), die Fähigkeit, *Aufmerksamkeit* rasch umorientieren zu können, sowie die *Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit* (Hoyos, 1980).

Die klarsten Hinweise gibt es für *Qualifikation und Berufserfahrung*. Zum Beispiel zeigt sich bei der Auswertung der tödlichen Arbeitsunfälle im gewerblichen Bereich, daß alleine 7% der Unfälle im ersten Monat am neuen Arbeitsplatz stattfanden, während zwischen dem ersten und dem dritten Jahr insgesamt etwa 18% der Unfälle auftraten und die monatliche Unfallrate unter einem Prozent liegt (Henter, Hermanns & Wittig, 1999). Dies verweist natürlich auf die Bedeutung von Qualifizierungsmaßnahmen und Einarbeitungsstrategien, auf die im nächsten Abschnitt eingegangen wird.

In der Regel wird auch ohne spezielle Berücksichtigung der Unfallproblematik ein Teil der angesprochenen Variablen bei der Personalauswahl berücksichtigt. Dies gilt in erster Linie für die Berufserfahrung und die Erfassung kognitiver Merkmale. Seltener wird der Versuch gemacht, Persönlichkeitsmerkmale zu erheben und zum Beispiel Neurotizismus zu erfassen (vgl. Kapitel 5). Eine Sonderrolle spielt das Lebensalter, insbesondere für Berufe, die mit Fahrtätigkeiten zu tun haben. Hier ist es entgegen der allgemeinen Tendenz, möglichst junge Mitarbeiter einzustellen, naheliegend, Personen auszuwählen, die älter als 30 Jahre sind.

2.2.2 Trainingsmaßnahmen als Mittel zur Reduzierung von Unfallhäufigkeiten

Aus Sicht der Personalverantwortlichen stellt sich die Frage, *wie* sich sichere Verhaltensweisen erreichen und geeignete kognitive Prozesse und Vorstellungen bei den Mitarbeitern fördern lassen. Hierzu wurden verschiedene Trainingsverfahren entwickelt. Diese lassen sich danach unterscheiden, ob sie sich auf *antizipatorische* oder *kompensatorische* Aspekte beziehen (vgl. Hoyos, 1987), d.h. ob präventiv versucht wird, Unfälle erst gar nicht aufkommen zu lassen, oder ob Unfallfolgen minimiert werden sollen. Des weiteren lassen sich Trainingsmaßnahmen konzeptionell danach unterscheiden, ob sie auf konkrete *Verhaltensweisen* abzielen, oder ob bestimmte *Kognitionen* der Mitarbeiter, d.h. gedankliche Prozesse und Vorstellungen, die das Gefahrenbewußtsein verbessern, gefördert werden sollen. Zur Verbesserung konkreter Verhaltensweisen bieten sich verhaltensorientierte Lernstrategien (vgl. Kapitel 10) an, die auf dem Prinzip Belohnung und – allerdings deutlich weniger effektiv – dem Prinzip Bestrafung basieren. Für den kognitiven Weg bieten kognitive Lernstrategien (vgl. Kapitel 9) den Ausgangspunkt, wobei verschiedene Techniken der Wissensvermittlung zum Einsatz kommen. Da kognitive Prozesse und konkretes Verhalten nicht in einer perfekten Beziehung zueinander stehen, sollten beide sicherheitspsychologischen Wege zur Unfallprävention gleichzeitig beschritten werden. In Kasten 2 sind einige Beispiele dazu in ein Schema von antizipatorischen und kompensatorischen Maßnahmen eingeordnet.

Sozialverhalten

Kognitive Variablen:

- Feldabhängigkeit
- Aufmerksamkeit
- Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit

Trainingsmaßnahmen zur Unfallprävention sollten immer kognitive und verhaltensbezogene Maßnahmen einschließen.

Kasten 2:

Antizipatorische und kompensatorische Maßnahmen zur Unfallprävention

Zeitpunkt	Wirkung	Ziel	Maßnahmen
Antizipatorisch	Kognitiv	Erkennen von gefährlichen Situationen verbessern (Gefahrenkognitionen) Bedeutsamkeit des Themas erhöhen	Qualifikation verbessern, Unfallrisiken verdeutlichen, Sicherheitsziele setzen und Rückmeldung geben Vorbildliches Führungsverhalten
	Verhaltensorientiert	Vorsorgeverhalten und Vermeiden von Risikoverhalten in gefährlichen Situationen fördern	Vorsorgeverhalten belohnen, Nutzung von Handlungsspielräumen fördern, fahrlässiges Verhalten bestrafen, Feedback geben, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit verbessern, Zeit- statt Akkordlohn
Kompensatorisch	Kognitiv	Entscheidungsfähigkeit in sicherheitskritischen Situationen verbessern	Heuristiken (Daumenregeln) vermitteln, Handlungsspielräume aufzeigen
	Verhaltensorientiert	Verfügbarkeit konkreter Verhaltensweisen in Gefahrensituationen erhöhen	„Crashkurse“ durchführen, Simulationen durchspielen, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit verbessern, Koordination von Arbeits- und Gefahrenkontrolle verbessern

3 Belastungs- und Streßforschung

Während die Unfallforschung Einwirkungen untersucht, die sich unmittelbar schädigend auf den arbeitenden Menschen auswirken, beschäftigt sich die Belastungsforschung mit Aspekten, bei denen sich negative Folgen erst nach längerer Einwirkung ergeben. Hier lassen sich Belastungen unterscheiden, die sich vorwiegend oder ausschließlich physisch, und solche, die sich vorwiegend oder ausschließlich psychisch auf den Menschen auswirken. Mit dem ersten Bereich beschäftigt sich vor allem die Arbeitsmedizin (z. B. Elsner, 1997; siehe Kasten 3), mit dem zweiten die Arbeitspsychologie. Natur-

Kasten 3:

Übersicht über die Berufskrankheiten

Berufskrankheiten

Krankheiten durch
<ol style="list-style-type: none"> 1 Chemische Einwirkungen (11 Metalle und Metalloide, 12 Erstickungsgase, 13 Lösemittel und Schädlingsbekämpfungsmittel) 2 Physikalische Einwirkungen (21 Mechanische Einwirkungen, vor allem bei körperlich schwerer Arbeit oder einseitigen Belastungen, 22 Druckluft, 23 Lärm, 24 Strahlen) 3 Infektionskrankheiten und Parasiten 4 Erkrankungen der Atemwege und der Lungen (41 anorganische Staube, 42 organische Staube, 43 obstruktive Atemwegserkrankungen) 5 Hautkrankheiten 6 Krankheiten sonstiger Ursache <p>(nach der Reichsversicherungsordnung RVO bzw. dem Unfallversicherungs-Einordnungsgesetz UVEG)</p>

lich gibt es weite Überschneidungsbereiche, z.B. wenn psychische Belastungsfaktoren körperliche Krankheiten verursachen. Im weiteren geht es vor allem um psychische Phänomene.

3.1 Grundkonzepte psychologischer Streßforschung

Personalpsychologisch relevante Aspekte der psychologischen Streß- und Belastungsforschung lassen sich an dem von Lazarus und Mitarbeitern entwickelten transaktionalen Streßmodell (Lazarus, 1999; Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus & Launier, 1981) darstellen. *Streß ist ein unangenehmer Spannungszustand, der entsteht, wenn eine subjektiv bedeutsame Situation als aversiv eingeschätzt wird* (Greif, 1991; Semmer, 1984). In der Rezeption des transaktionalen Modells in der Arbeitspsychologie wird angenommen, daß es verschiedene Gruppen von Belastungen oder Stressoren gibt (siehe Abbildung 1), die sich negativ auf den Menschen auswirken und Streßreaktionen erzeugen. Sie lassen sich folgendermaßen definieren: *Stressoren oder Belastungen sind Ereignisse, die die Auftretenswahrscheinlichkeit von Streßzuständen erhöhen* (Greif, 1991; Semmer, 1984). Eine besondere Bedeutung kommt dabei psychischen Bewertungsprozessen zu. Sie sind einer der wesentlichen Faktoren, warum sich Belastungen nicht auf alle Menschen gleich auswirken. Lazarus unterscheidet sogenannte primäre und sekundäre Bewertungsprozesse. Als *primäre Bewertung* (primary appraisal) bezeichnet man die Bewertung eines Ereignisses, beispielsweise eines außergewöhnlichen Arbeitsauftrags, hinsichtlich des Wohlbefindens einer Person. Dabei kann das Ereignis als irrelevant, günstig/positiv oder stressend eingeschätzt werden. Stressende Bewertungen treten in drei Formen auf, als Schädigung/Ver-

Das transaktionale Streßmodell

Streß ist ein unangenehmer Spannungszustand, der entsteht, wenn eine subjektiv bedeutsame Situation als aversiv eingeschätzt wird.

Stressoren oder Belastungen sind Ereignisse, die die Auftretenswahrscheinlichkeit von Streßzuständen erhöhen.

Primäre Bewertung: Einschätzung eines Ereignisses als irrelevant, günstig/positiv oder stressend

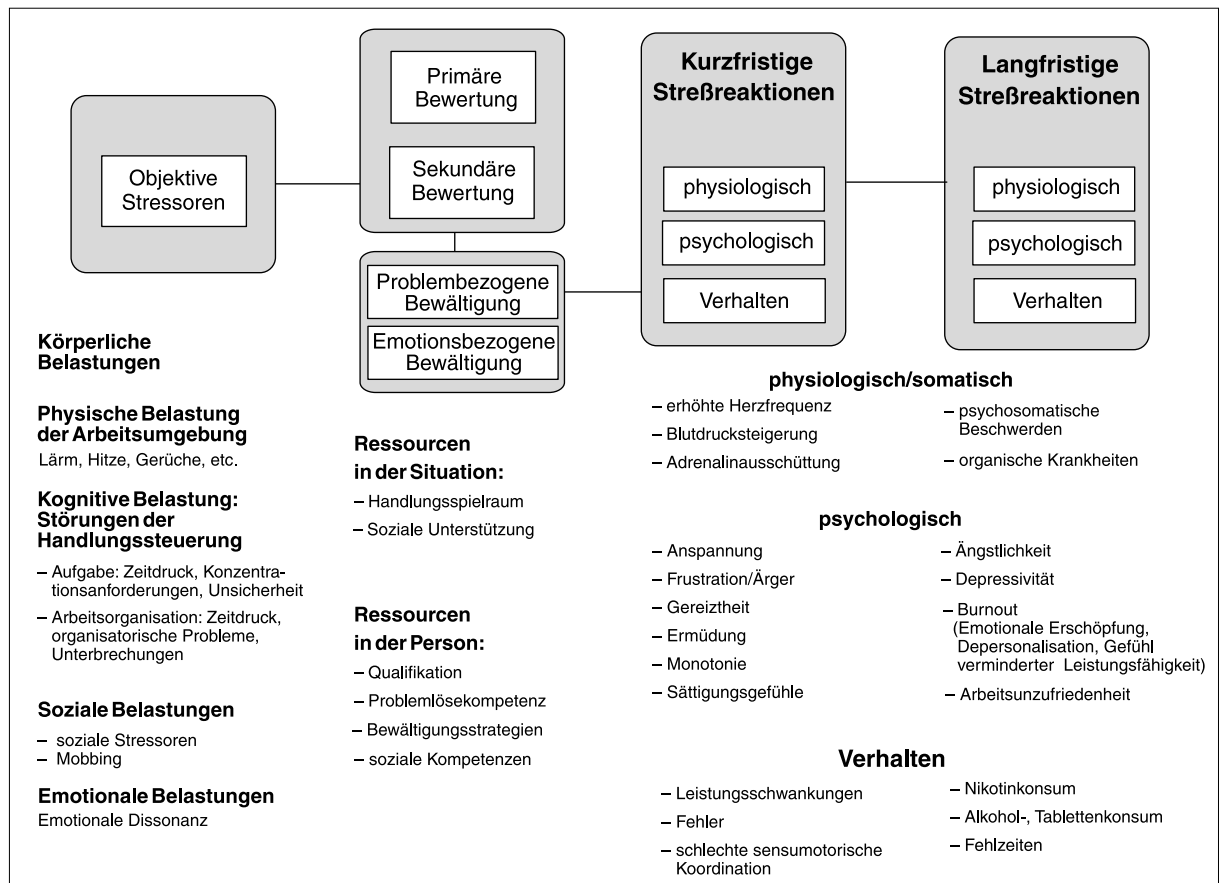


Abbildung 1:
Stressoren, Bewertungen und Streßreaktionen nach Lazarus

**Stressende Bewertung:
Schädigung/Verlust, Bedro-
hung oder Herausforderung**

**Sekundäre Bewertung:
Einschätzung der personalen
Bewältigungsfähigkeiten und
der situationalen Bewälti-
gungsmöglichkeiten**

**Problem- und emotionsorien-
tiertes Bewältigungsverhalten**

**Kurzfristige und langfristige
Streßauswirkungen auf der
physiologischen/körperlichen,
psychischen und auf der
Verhaltensebene**

lust, Bedrohung und Herausforderung. Schädigung/Verlust („harm - loss“) bezieht sich auf eine bereits eingetretene Schädigung, z.B. eine schwere Verletzung oder einen zwischenmenschlichen Verlust. Bedrohung („Threat“) betrifft eine Schädigung oder einen Verlust, der noch nicht eingetreten ist, sondern antizipiert wird. Um eine Herausforderung handelt es sich dann, wenn eine Schädigung die Folge sein kann, jedoch eine risikoreiche, aber mit positiven Folgen verbundene Meisterung der Situation möglich ist.

Die *sekundäre Bewertung* (secondary appraisal) bezieht sich darauf, welche Bewältigungsfähigkeiten und -möglichkeiten in Bezug auf den Umgang mit den Stressoren vorhanden sind (interne und externe Ressourcen, s.u.). Diese sekundären Bewertungen finden nicht notwendigerweise nach den primären statt. Im Gegenteil ist davon auszugehen, daß sich primäre und sekundäre Bewertungen gegenseitig stark beeinflussen. Denn eine Situation, von der feststeht, daß man sie sehr gut bewältigen kann, wird normalerweise nicht als bedrohend bewertet.

Nach den Bewertungsprozessen kommt es zu Bewältigungsverhalten. Das Bewältigungsverhalten bezieht sich auf zweierlei: zum einen auf das streßauslösende Problem, beispielsweise auf die Bewältigung eines kurzfristigen zusätzlichen Arbeitsauftrags, zum anderen auf die dadurch ausgelösten Streßemotionen, die zum Beispiel durch den mit dem Arbeitsauftrag verbundenen Zeitdruck und die Unsicherheit bedingt sind, etwa Angst und Anspannung. In diesem Sinne erzeugt Streß eine Zusatzaufgabe (Schönpflug, 1987). Bewältigungsstrategien werden auf unterschiedlichste Weise klassifiziert (Semmer, 1996). Eine gebräuchliche Unterscheidung ist die zwischen problemorientierten und emotionsorientierten Strategien. Die problemorientierten Strategien beziehen sich eher - aber nicht ausschließlich - auf das streßauslösende Problem. Die emotionsorientierten Strategien beziehen sich eher auf die streßbedingte Zusatzaufgabe, beispielsweise auf die Aufgeregtheit bei einer schwierigen Präsentation. Problemorientierte Strategien beinhalten zum Beispiel Informationssuche, aktives Problemlösen oder Suche nach sozialer Unterstützung, aber auch kognitive Strategien der Umbewertung oder des Akzeptierens. Zu den emotionsorientierten Strategien gehören die Entspannung, die Ablenkung oder die Verdrängung. Nach erfolgreicher oder auch nicht erfolgreicher Bewältigung der Streßsituation kann es zu einer *Neubewertung* der Situation kommen. Eine erfolgreich bewältigte Situation wird in Zukunft in der Regel als weniger bedrohlich bewertet werden.

Semmer (1996) weist auf ein wichtiges Problem der Bewältigungsfor- schung hin. In vielen Konzepten wird jegliches Verhalten im Anschluß an ein stressendes Ereignis als Bewältigungsverhalten bezeichnet, gleichgültig, ob es nun erfolgreich bzw. langfristig sinnvoll ist oder nicht. Ein Beispiel wäre Alkoholkonsum oder „Frustessen“. Beides kann kurzfristig Erleichterung verschaffen, hat aber langfristig negative Folgen. Ein weiteres Beispiel wäre „vor sich hinbrüten“. Ein solches Verhalten stellt eigentlich keinen sinnvollen Bewältigungsversuch dar, sondern ist viel besser als eine negative emotionale Reaktion auf ein belastendes Ereignis zu klassifizieren. In der Tat gibt es Konzepte streßbedingter psychischer Befindensbeeinträchtigun- gen, die solche Aspekte beinhalten, wie beispielsweise das Konzept der Ge- reiztheit/Belastetheit von Mohr (1991). Ein typischer Indikator für Gereizt- heit/Belastetheit ist zum Beispiel, daß man nach der Arbeit nicht abschalten kann. Aus diesen Gründen ist Alkohol-, Zigaretten- und Tablettenkonsum in Abbildung 1 unter langfristigen Streßfolgen auf der Verhaltensebene einge- reiht.

Streß kann unmittelbare, kurzfristige und langfristige Auswirkungen ha- ben. Diese können auf einer physiologischen/körperlichen, einer psychischen und auf der Verhaltensebene auftreten. In Abbildung 1 sind dazu eine Reihe von Beispielen angegeben (vgl. dazu Greif, 1991; Kahn & Byosiore, 1992; Mohr, 1991).

3.2 Streß und Ressourcen

Die beschriebenen kognitiven Bewertungsprozesse hängen einerseits davon ab, wie stark die jeweiligen Belastungen sind. Sie hängen aber auch von den Möglichkeiten ab, die zur Verfügung stehen, mit diesen Belastungen umzugehen. Diese Möglichkeiten werden als *Ressourcen* bezeichnet. Es lassen sich interne und externe Ressourcen unterscheiden. *Interne Ressourcen* sind diejenigen, über die der einzelne selbst verfügt. Zu den internen Ressourcen gehören die berufliche Qualifikation, Problemlösekompetenzen und soziale Kompetenzen. Berufliche Qualifikation und Problemlösefähigkeiten sind beispielsweise besonders wichtig, wenn es um Streß durch qualitative Überforderung geht. Soziale Kompetenzen sind besonders gefordert beim Umgang mit sozialen Stressoren. Aber auch die oben genannten Streßbewältigungskompetenzen (Copingfähigkeiten) können hier eingeordnet werden. *Externe Ressourcen* sind Faktoren, die durch die Arbeitssituation gegeben sind. Die wesentlichen externen Ressourcen sind Kontrolle (Synonyme sind Handlungsspielraum, Einflußmöglichkeiten, Freiheitsgrade oder Autonomie, vgl. Semmer, 1990) und soziale Unterstützung.

Unter *Kontrolle* wird in der Psychologie verstanden, inwieweit jemand über seine Lebensumstände bestimmen kann und wie viele Einflußmöglichkeiten er oder sie darauf hat. Je mehr Kontrolle man hat, desto mehr kann man die Arbeitssituation selbst beeinflussen (vgl. z. B. Frese, 1989; Semmer, 1990).

Soziale Unterstützung kann von Mitarbeitern, Kollegen, Vorgesetzten, Ehe- oder Lebenspartnern und Freunden gewährt werden (Quelle der Unterstützung). Es gibt unterschiedliche Modelle, wie man soziale Unterstützung unterteilen kann. Häufig werden *instrumentelle* (direkte Hilfeleistung), *informationale* (z. B. einen wichtigen Hinweis geben), *emotionale* (z. B. jemand tröstet, hört zu, zeigt Verständnis, beruhigt) und *bewertungsbezogene* soziale Unterstützung (jemand bestätigt einen bei Entscheidungen oder unterstützt das Selbstbewußtsein) unterschieden (Cohen & Wills, 1985; Frese & Semmer, 1991; Kahn & Byosiére, 1992).

Sowohl soziale Unterstützung als auch Handlungsspielraum haben eine direkte, eine indirekte und eine Pufferwirkung, wenn auch die direkten Wirkungen besser belegt sind (Dormann & Zapf, 1999; Frese & Semmer, 1991; Kahn & Byosiére, 1992). Die *direkte Wirkung* liegt darin, daß sich Kontrolle und soziale Unterstützung direkt positiv auf das psychische Befinden auswirken. Allerdings sind für beide Bereiche Einschränkungen zu machen. Kontrolle geht oft mit zunehmender Verantwortungsübernahme einher. Diese wirkt sich jedoch negativ auf das Befinden aus. Auch soziale Unterstützung ist nicht immer positiv (Peeters, Buunk & Schaufeli, 1995). Manchmal ist die Unterstützung unerwünscht, weil sie auf ungeschickte Weise angeboten wird. Außerdem gilt man eventuell als hilfsbedürftig, d. h. als jemand, der alleine nicht klar kommt. Dies kann sich negativ auf das Selbstbewußtsein niederschlagen, da es das Ansehen in der Abteilung beeinträchtigen kann. Hilfe auf akzeptable Weise anzubieten und auch auf akzeptable Weise anzufordern, ist unter Streßgesichtspunkten eine wichtige soziale Kompetenz. Die *indirekte Wirkung* bedeutet, daß durch Kontrolle oder soziale Unterstützung die Belastungen reduziert und dadurch positive Effekte auf das Befinden erzeugt werden. Beispiele wären, daß jemand über die Entscheidungsmöglichkeit verfügt, einen zusätzlichen, vermutlich zeitlich kaum zu schaffenden Arbeitsauftrag abzulehnen, oder daß man von Kollegen Hilfe erhält, falls man es zeitlich nicht schaffen sollte. *Puffereffekte* schließlich sind interessant, weil die Stressoren oft nicht verändert werden können. Man denke etwa an den Zeitdruck bei einem Noteinsatz. Durch Erhöhung von Kontrolle oder soziale Unterstützung können jedoch die Streßeffekte abgepuffert werden, da die Bewältigungsmöglichkeiten verbessert werden. Hat man Einfluß, dann kann man beispielsweise einen schwierigen Arbeitsauftrag dann ausführen, wenn man sich besonders leistungsfähig oder ungestört fühlt.

Die Förderung der Ressourcen steht vor allem im Mittelpunkt sogenannter salutogenetischer Konzepte. Der Begriff *Salutogenese* geht zurück auf Antonovsky (1979) und beinhaltet einen Perspektivenwechsel weg von den „krank-

Ressourcen betreffen die Möglichkeiten, mit Stressoren umzugehen.

**Interne Ressourcen:
Ressourcen in der Person**

**Externe Ressourcen:
Ressourcen in der Situation**

Kontrolle: Ausmaß an Einflußmöglichkeiten

Soziale Unterstützung

Puffereffekte

Salutogenese

Gesundheit ist der Zustand vollkommenen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens und nicht allein das Fehlen von Krankheiten und Gebrechen.

Fähigkeit zum aktiven Handeln

Kohärenzerleben

Streß ist ein Ungleichgewichtszustand zwischen Person und Umwelt.

machenden“ hin zu den „gesundheitsfördernden“ Faktoren in der Arbeitswelt. Dem liegt ein Verständnis von Gesundheit zugrunde, welches mehr beinhaltet als die Abwesenheit von Krankheit, wie es zum Beispiel in der viel zitierten Definition der Weltgesundheitsorganisation WHO aus dem Jahre 1946 zum Ausdruck kommt: *Gesundheit ist der Zustand vollkommenen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens und nicht allein das Fehlen von Krankheiten und Gebrechen*. Verschiedentlich wird dabei vor allem die Fähigkeit zum aktiven Handeln hervorgehoben, so auch ein Vorschlag des WHO-Europabüros von 1987: *Gesundheit ist die Fähigkeit und Motivation, ein wirtschaftlich und sozial aktives Leben zu führen*. Dies beinhaltet, daß Gesundheit neben Schmerz- und Beschwerdefreiheit auch die Möglichkeit zu positiv bewerteten psychologischen Erfahrungen, das Potential, eigene Ziele aufzustellen, und die Fähigkeit, Anforderungen der physischen und sozialen Umwelt zu bewältigen, umfaßt (z. B. Greiner, 1998; Udris, 1992). Nach Antonovsky (1979) ist die wichtigste Ressource das *Kohärenzerleben* (sense of coherence). Dies ist ein Gefühl des Vertrauens darauf, daß Ereignisse vorhersehbar und beeinflussbar sind, daß entsprechende Ressourcen zur Verfügung stehen, Anforderungen zu meistern, und daß diese Anforderungen herausfordernd sind und es lohnenswert ist, sich damit auseinanderzusetzen.

3.3 Maßnahmen gegen Streß und zur Förderung von Gesundheit

Aus den oben beschriebenen Überlegungen lassen sich einige Schlußfolgerungen für das Streßmanagement und für die Gesundheitsförderung ziehen. Es ergeben sich zwei grundlegende Aspekte:

Die meisten Streßkonzepte beinhalten, daß bei Streß *ein Ungleichgewichtszustand zwischen Person und Umwelt* vorliegt: mit den Anforderungen der Umwelt bzw. auch mit den selbst gesetzten Anforderungen kann mit den gegebenen Leistungsvoraussetzungen langfristig nur ungenügend umgegangen werden (Greif, 1991; Richter & Hacker, 1998). Aus diesem Ungleichgewichtsgedanken folgt, daß man sowohl durch personbezogene (verhaltensbezogene, individuelle) als auch durch umwelt- oder bedingungsbezogene (verhältnisbezogene, institutionelle) Maßnahmen das Ungleichgewicht zwischen Anforderungen und Leistungsvoraussetzungen wieder ins Lot bringen kann. Beide Seiten sind gleichermaßen wichtig. Im Rahmen personalpsychologischer Überlegungen stehen die personbezogenen Maßnahmen im Vordergrund. Der zweite Gesichtspunkt bezieht sich auf die Unterscheidung von Stressoren und Streßreaktionen auf der einen und den Ressourcen auf der anderen Seite. Stressoren und Streßreaktionen sollten abgebaut, die Ressourcen erhöht werden. Solche umfassenden Vorstellungen liegen auch den meisten betrieblichen Gesundheitsförderungskonzepten zugrunde (vgl. das Handbuch von Bamberg, Ducki & Metz, 1998). Förderung und Aufbau gesundheitserhaltender und gesundheitsfördernder Ressourcen steht im Mittelpunkt der Forschung zur Salutogenese (z. B. Udris, 1992).

Ducki (1998) weist allerdings zu Recht darauf hin, daß eine klare Trennung zwischen personbezogenen und bedingungsbezogenen Maßnahmen zum Teil gar nicht möglich ist, zum einen, weil nicht immer klar ist worauf sich person- und bedingungsbezogen überhaupt bezieht, und zum anderen, weil viele Maßnahmen beide Aspekte beinhalten, zum Beispiel Gesundheitszirkel oder an der Organisationsentwicklung (OE) orientierte Maßnahmen zur betrieblichen Gesundheitsförderung.

3.3.1 Organisationsbezogene Maßnahmen zur Reduktion von Stressoren und zur Erhöhung der Ressourcen

Bedingungs- oder organisationsbezogene Maßnahmen zur Reduktion von Stressoren verlangen zunächst, daß man mit geeigneten Instrumenten Belastungsfaktoren identifiziert (z. B. das Instrument zur Streßbezogenen Ar-

beitsanalyse ISTA, Semmer, Zapf & Dunckel, 1999, oder das Verfahren zur Erfassung von Regulationshindernissen in der Arbeitswelt RHIA, Leitner, Volpert, Greiner, Weber & Hennes, 1987; einen Überblick über weitere Instrumente bietet Dunckel, 1999) und im Anschluß daran Maßnahmen zu deren Reduktion entwickelt. Dies können beispielsweise Maßnahmen der Lärmreduktion sein, aber auch organisationale Maßnahmen, die Behinderungen des Arbeitsablaufs reduzieren, sowie Maßnahmen, die Konflikte und damit soziale Stressoren mindern.

Bei organisationsbezogenen Maßnahmen zur Verbesserung der Ressourcen geht es in erster Linie um die Erhöhung von Handlungsspielräumen, aber auch um institutionelle Beiträge zur Verbesserung des sozialen Klimas am Arbeitsplatz. Hier sind die Maßnahmen zur Arbeitsbereicherung, Aufgaben-delegation oder auch Gruppenarbeit (vgl. Kapitel 17), z. B. in Form teilautonomer Arbeitsgruppen einzuordnen. Sie sind nicht nur motivierend für die Tätigkeit, sondern tragen auch dazu bei, daß mit Streß besser umgegangen werden kann. Als weiterführende Literatur zur Arbeitsanalyse und Arbeitsgestaltung zum Abbau von Stressoren und Aufbau von Ressourcen sei auf Dunckel (1999), Frieling und Sonntag (1999) und Ulich (1998) verwiesen.

3.3.2 Personbezogene Maßnahmen zur Reduktion von Stressoren und Streßreaktionen und zum Aufbau von Ressourcen: Streßmanagementprogramme

Personbezogene Maßnahmen werden zum Beispiel in Streßmanagementprogrammen realisiert. Hierzu gab es in den letzten Jahren eine Reihe von Entwicklungen und empirischen Untersuchungen (Bamberg & Busch, 1996; Bunce, 1997; Murphy, 1996).

Streßbezogene Arbeitsanalyse

Komponenten von Streßmanagementprogrammen

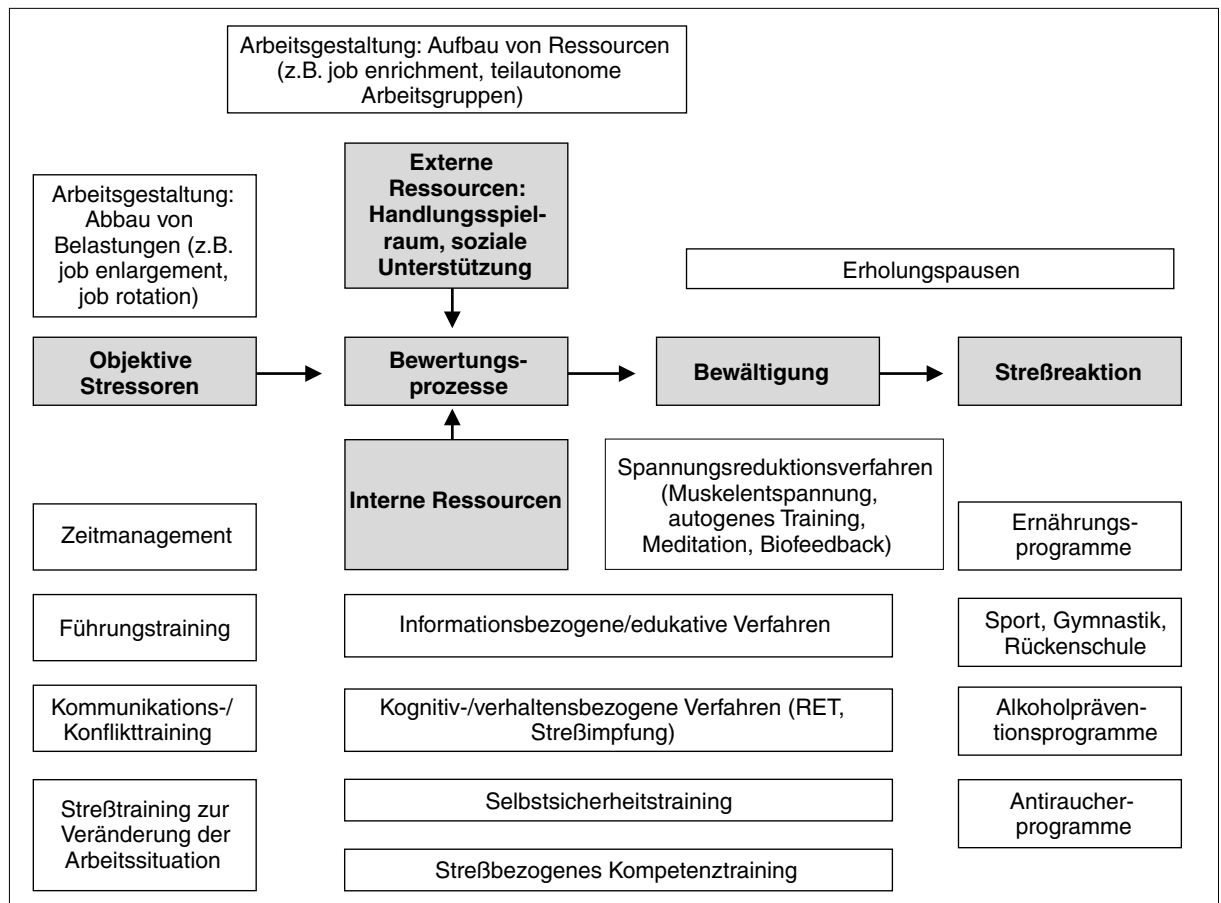


Abbildung 2:

Der Streßprozeß und mögliche Interventionsmaßnahmen

Information

Konzentriert man sich auf die empirisch überprüften Programme, dann lassen sich folgende Komponenten unterscheiden, die in Streßmanagementtrainings eingesetzt werden (Bunce, 1997): (1) Information; (2) kognitiv/behaviorale Verfahren; (3) Spannungsreduktion; (4) Kompetenztrainings sowie (5) Trainings zur Veränderung der Arbeitssituation. In den verschiedenen Streßmanagementtrainings werden einzelne Komponenten realisiert. Sehr häufig werden jedoch verschiedene Komponenten in Kombination eingesetzt. Die meisten Streßbewältigungsprogramme zielen auf die Veränderung von Bewertungsprozessen und die Verbesserung der Streßbewältigung ab (vgl. Abbildung 2).

Information. Eine erste Komponente ist die Vermittlung von Wissen über Streß. Viele Streßmanagementtrainings beginnen so. Man gibt einen konzeptuellen Überblick über Streßfaktoren, gesundheitliche Auswirkungen und Bewältigungsmöglichkeiten. Damit ist die Ansicht verbunden, daß in einzelnen Fällen allein das Wissen bereits einen Effekt hat, beispielsweise wenn Wissen um typische Streßsymptome dazu führt, daß man etwas „kürzer tritt“. Reine Wissensvermittlung ist aber, wie Untersuchungen zeigen, nur begrenzt erfolgreich. Nachweisbare Effekte reiner Instruktion berichten zum Beispiel Thomason und Pond (1995).

Kognitiv/behaviorale Verfahren

Kognitiv/behaviorale Verfahren haben ihre Wurzeln im klinischen Bereich. Sie fokussieren auf die Streßbewertungsprozesse und den Aufbau von Streßbewältigungsstrategien. Die Streßbewertungsprozesse lassen eine Situation bedrohlich erscheinen oder nicht. Ein Beispiel ist das Streßimpfungstraining von Meichenbaum (1991). Es beruht auf der Annahme, daß sich Streßbewertungsprozesse und darüber das Handeln durch Selbstinstruktionen beeinflussen lassen, so daß durch einen gezielten Aufbau solcher Selbstinstruktionen Streß besser bewältigt werden kann (siehe Kasten 4).

Kasten 4:

Inhalte des Streßimpfungstrainings von Meichenbaum (1991)

Das Streßimpfungstraining ist in drei Phasen gegliedert:

1. In der *Informationsphase* lernen die Teilnehmer Streß- und Streßmanagementkonzepte kennen und üben, ihre Arbeitssituation in bezug auf Streß zu analysieren und sich mit ihren streßbezogenen Bewertungen, Gefühlen, körperlichen Reaktionen und ihrem Bewältigungsverhalten auseinanderzusetzen.
2. In der *Lern- und Übungsphase* werden Streßbewältigungsstrategien vermittelt, z.B. Relativieren durch sozialen Vergleich, kognitive Umstrukturierung oder Entspannungstechniken. Für schwierige Situationen werden Selbstinstruktionen entwickelt wie „Eins nach dem anderen. Ich habe die Situation unter Kontrolle“ (Meichenbaum, 1991, S. 58).
3. In der *Anwendungs- und Posttrainingsphase* werden mit Vorstellungsübungen und Rollenspielen die erlernten Techniken geübt, wobei die Konfrontation mit Stressoren zunehmend schwieriger gestaltet wird.

In Trainings, die sich am rational-emotiven Therapieansatz (RET; Ellis, 1978) orientieren (z.B. Schelp, Maluck, Gravemeier & Meusling, 1990), geht es darum, „irrationale“ Überzeugungen, die für Streß mitverantwortlich gemacht werden, weil sie viele Situationen als bedrohlich erscheinen lassen, aufzudecken und zu verändern. Solche irrationalen Überzeugungen sind beispielsweise, daß man nie Fehler machen darf, daß man es allen recht machen muß, daß man von allen geliebt werden oder daß man niemals eine Schwäche zeigen sollte.

Eine andere Technik, die häufig eingesetzt wird, sind *Entspannungstechniken*. Entspannung kann entweder auf der Basis von Muskelanspannung und -entspannung, z.B. der progressiven Muskelrelaxation nach Jacobson (1996), oder mit Hilfe von autogenen Trainings (Krampen, 1998) geübt werden. Weiterhin werden Meditationstechniken eingesetzt sowie Biofeedback-

Entspannungstechniken:

- Muskelentspannung
- autogenes Training
- Meditationstechniken
- Biofeedbackmethoden

methoden mit Hilfe des Elektromyogramms. Dies sind Meßinstrumente, die die Muskelspannung messen können. Man bekommt dadurch ein direkt wahrnehmbares Feedback über die Muskelspannung, welches dann sehr gut zur Entspannung bzw. zur Spannungskontrolle benutzt werden kann. Die zugrundeliegende Vorstellung ist, daß Streß ein Spannungszustand ist, welchem die Entspannungstechniken auf der physiologischen und auf der psychologischen Ebene entgegenwirken. Es wird davon ausgegangen, daß ein physiologisch entspannter Zustand mit psychischer Anspannung und Angst- und Ärgeremotionen als typischen Streßemotionen unvereinbar ist. Entspannungstechniken tragen somit zur emotionsbezogenen Streßbewältigung bei.

Schließlich werden *Kompetenztrainings* zum Streßmanagement eingesetzt. Das sind z.B. verhaltensorientierte Selbstsicherheitstrainings, Konflikt-, Problemlöse- oder Zeitmanagementtrainings (z.B. Günther & Sperber, 1995). Diese Kompetenztrainings erlauben, entweder den Stressor zu reduzieren (und sind deswegen auf Abbildung 2 zum Teil auf der linken Seite eingeordnet), oder sie zielen auf die Verbesserung der problemorientierten Bewältigungsfähigkeiten ab. Soziale Stressoren lassen sich beispielsweise dadurch reduzieren, daß durch sozial kompetentes Verhalten Konflikte leicht gelöst werden oder gar nicht erst auftreten. Durch geschicktes Zeitmanagement und zielorientiertes Handeln (Training zum zielorientierten Handeln, Preiser, 1989) wird gelernt, klare Prioritäten zu setzen und dadurch Unsicherheit und Zeitdruck direkt zu reduzieren. Problemorientierte Bewältigungsfähigkeiten lassen sich z.B. in Selbstsicherheitstrainings erhöhen, indem man selbstsicheres Verhalten in belastenden Situationen systematisch aufbaut.

Streßmanagementtrainings werden in der Praxis allzu oft unter weitgehender Ausblendung arbeits- und organisationspsychologischer Sachverhalte durchgeführt (Busch, 1998). Dies ist anders in *Trainings zur Veränderung der Arbeitssituation* (Bunce & West, 1996). In diesen Konzeptionen geht es darum, den Teilnehmern Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, um belastende Aspekte der Arbeit direkt zu verändern bzw. auf eine Veränderung hinzuwirken. Die Idee ist, daß Arbeitsmethoden oder Wege der Zusammenarbeit verändert werden und dadurch Verbesserungen bzgl. der Streßfaktoren erzielt werden können. Die Studie von Bunce und West belegt die Effizienz dieses Verfahrens.

Verschiedene Übersichtsarbeiten (Bamberg & Busch, 1996; Bunce, 1997, Murphy, 1996) kommen zu dem Ergebnis, daß durch Streßmanagementtrainings insgesamt Erfolge erzielt werden können, und zwar unabhängig von der jeweiligen Methode (man spricht hier von „outcome equivalence“). Allerdings sind in der Regel Trainings, in denen mehrere Verfahren miteinander kombiniert werden, erfolgreicher als Trainings mit nur einer Komponente, also beispielsweise reine Entspannungstrainings. Dabei darf allerdings nicht vergessen werden, daß die wissenschaftlich untersuchten Streßmanagementtrainings unabhängig von den speziellen Methoden in der Regel sehr sorgfältig konzipiert waren und weniger sorgfältig konzipierte Trainings auch geringere oder gar keine Effekte haben. Außerdem ist zu beachten, daß Streßbewältigung auch Ressourcen verbraucht und deswegen Kosten und Nutzen abgewogen werden müssen (Schönpflug, 1987). Dies kann unter Umständen bedeuten, auf aktive Streßbewältigung bewußt zu verzichten. Streßbewältigung wird damit unter dem Gesichtspunkt des Ressourcenmanagements betrieben.

3.3.3 Betriebliche Gesundheitszirkel

Gesundheitszirkel basieren auf dem Konzept der Qualitätszirkel (Bungard & Antoni, 1993). Die aus Japan stammende Idee des Qualitätszirkels zielt darauf ab, daß Beschäftigte gemeinsam nach Problemen suchen, die für Qualitätseinbußen verantwortlich sind und Vorschläge erarbeiten, wie solche Probleme beseitigt werden können. Die gleiche Idee liegt den Gesundheitszirkeln zugrunde: Beschäftigte sollen dazu angehalten werden, sich regelmäßig zu treffen, krankmachende Arbeitsbedingungen zu identifizieren und

Kompetenztrainings zum Streßmanagement:

- Selbstsicherheitstraining
- Konflikttraining
- Zeitmanagementtraining
- Problemlösetraining

Trainings zur Veränderung der Arbeitssituation

In Gesundheitszirkeln identifizieren die Beschäftigten in regelmäßigen Treffen krankmachende Ursachen in ihrer Arbeit und erarbeiten Vorschläge zur Verbesserung der Arbeitssituation.

Einbettung in ein gesamtbetriebliches Gesundheitsprogramm

gemeinsam Vorschläge zur Verbesserung ihrer Arbeitssituation zu erarbeiten. Diese Treffen erfolgen oftmals, ohne daß dabei Vorgesetzte unmittelbar beteiligt sein müssen. In der Regel steht allerdings ein externer Moderator bei den Gruppentreffen zur Verfügung, der die Zirkelteilnehmer berät. Gesundheitszirkel sind demnach partizipative Strukturen. Diese sind von großer Bedeutung, denn nach den von Friczewski (1994) berichteten Erfahrungen verpuffen Maßnahmen, die von Experten initiiert wurden, oft schon nach kurzer Zeit, weil den Beschäftigten eine ganzheitliche Perspektive mit Bezug auf ihre Arbeitssituation fehlt. Wenn sich aber die Beschäftigten selbst aktiv mit den krankmachenden Aspekten ihrer Arbeitssituation auseinandersetzen, können sie sich eine ganzheitliche Perspektive erarbeiten. Werden darauf aufbauend eigene Vorschläge zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen erarbeitet, kann deshalb eher davon ausgegangen werden, daß die getroffenen Maßnahmen ihre positive Wirkung entfalten.

Gesundheitszirkel sollten immer eingebettet in ein gesamtbetriebliches Gesundheitsprogramm konzipiert werden (z. B. Biel, Klau, Pauwels, Ridder & Willsch, 1994; Westermayer & Bähr, 1994). Entsprechend dieser Forderung variieren die Erscheinungsformen von Gesundheitszirkeln von Organisation zu Organisation. Darüber hinaus sind empirisch gesicherte Befunde über die Auswirkungen von Gesundheitszirkeln rar (z. B. Friczewski, Jenewein, Lienke, Schiwon-Spieß, Westermayer & Brandenburg, 1990). Zusammengefasst lassen sich daher von der wissenschaftlichen Seite her nur vorläufige Aussagen darüber machen, wie ein optimal konzipierter Gesundheitszirkel aussieht. Im folgenden werden der „Berliner“ und der „Düsseldorfer Ansatz“ erläutert.

Sowohl der Berliner (Friczewski, 1994) als auch der Düsseldorfer Ansatz (Slesina, 1994; Slesina, Beuchels & Sochert, 1998) konzipieren Gesundheitszirkel als ein partizipatives Instrument zur Verbesserung der Arbeitssituation mit Hinblick auf gesundheitsbeeinträchtigende Aspekte. Allerdings unterscheiden sich beide Ansätze bzgl. der berücksichtigten Belastungen und Beanspruchungen.

Der Düsseldorfer Ansatz hat sich im Laufe seiner Entwicklung immer mehr auf die Beseitigung physischer Belastungsfaktoren konzentriert, wohingegen der Berliner Ansatz ebenso psychosoziale Aspekte mitberücksichtigt. Zudem, und das ist ein wesentlicher Bestandteil des Berliner Konzepts, soll das Selbstvertrauen der Beschäftigten erhöht werden (Friczewski, 1994). Diese unterschiedliche Ausrichtung der beiden Ansätze läßt sich dadurch erklären, daß die Motive zur Konzeption von Gesundheitszirkeln sich in Kernbereichen nicht entsprechen. So war es die Absicht des Düsseldorfer Ansatzes, den Arbeitssicherheitsgesetzen Rechnung zu tragen (Slesina, 1994), wohingegen in Berlin Bezug auf sozialökologische Theorieansätze genommen wurde (Friczewski, 1994). In ihrer ursprünglichen Konzeption wurden Gesundheitszirkel nach dem Düsseldorfer Modell deswegen erst dann eingesetzt, nachdem ein betrieblicher Gesundheitsbericht erstellt worden war, der Hinweise auf möglicherweise den Arbeitssicherheitsbestimmungen nicht entsprechende Arbeitsbedingungen liefern konnte.

Die Abfolge von (1) der Sammlung beanspruchender Arbeitssituationen über die (2) Identifikation der Belastungsfaktoren und deren Konkretisierung bis hin zu der (3) Erarbeitung von Gestaltungsvorschlägen und (4) deren Umsetzung ist in beiden Ansätzen vergleichbar. Entsprechend den unterschiedlichen Zielsetzungen existieren aber formale Unterschiede.

So wird im Berliner Modell versucht, das Selbstbewußtsein möglichst vieler Beschäftigter zu stärken, indem diese zunächst in der Basisphase in viel größerer Anzahl im Zirkel (10–15) vertreten sind, als dies im Düsseldorfer Ansatz vorgesehen ist (3–5 Mitarbeiter). Ebenso werden die Beteiligten im Berliner Ansatz schon relativ frühzeitig vom Moderator angehalten, erste kleine Initiativen zur Verbesserung der Arbeitssituation zu starten. Dabei wird angenommen, daß kleine Initiativen eher einen schnellen Erfolg versprechen, der so zur Stärkung des Selbstbewußtseins beiträgt. Die Basisphase im Berliner Modell kann bis zu drei Monate dauern, mit wöchentlichen Treffen von 1 bis 1,5 Stunden Dauer.

Kasten 5:
 Gesundheitszirkel

	Berliner Ansatz	Düsseldorfer Ansatz
Ziele	Beseitigung ergonomischer und psychosozialer Belastungsfaktoren, Herstellung von Selbstbewußtsein bei den Mitarbeitern	Beseitigung physischer (und psychosozialer) Belastungsfaktoren
Theoretischer Ansatz	Sozialökologischer Theorieansatz	Arbeitssicherheitsgesetzgebung
Voraussetzungen	–	(betriebliche Gesundheitsberichte)
Mitarbeiter	Basisphase: 10–15 Umsetzungsphase: 3–4	Hauptphase: 3–4 Umsetzungsphase: 0
Vorgesetzte	nicht in der Basisphase	immer
Betriebsleitung	nicht in der Basisphase	optional zu jeder Zeit
Betriebsarzt	nicht in der Basisphase	ist notwendig, aber nicht immer
Sicherheitsfachkraft/ Ergonom	nicht in der Basisphase	ist notwendig, aber nicht immer
Betriebsratsmitglied	nicht in der Basisphase	ist notwendig, aber nicht immer
Moderator	immer	immer
Dauer	Basisphase: 2-3 Monate Umsetzungsphase: offen	befristet bis zum Ende der Hauptphase
Häufigkeit	8-10 mal zzgl. der für die Umsetzung notwendigen Sitzungen	10-13 mal
Vorgehen	<i>Basisphase</i> A) Analyse der eigenen Arbeitssituationen auf gesundheitliche Aspekte B) Bereits kleine Initiativen zur Veränderung C) Entwicklung eines qualifizierten Problemerkatalogs mit ganzheitlicher Sichtweise und ersten Lösungsansätzen <i>Umsetzungsphase</i> A) Bildung gemischter Qualitätszirkel aus 3-4 Mitarbeitern der Basisphase und Vorgesetzten, Betriebsrat etc. B) Die in der Basisphase beteiligten 3-4 Mitarbeiter erläutern die Ergebnisse C) Umsetzung so, daß alle in der Basisphase Beteiligten dies als ihre Maßnahmen ansehen	<i>Vorphase</i> A) Vorgehensvereinbarung mit der Betriebsleitung B) Information aller zu beteiligten Gruppen C) Wahl der Zirkelmitglieder durch die Mitarbeiter <i>Hauptphase</i> A) Aufarbeitung beanspruchender Arbeitssituationen B) Schriftliche Befragung aller Beschäftigten zu Belastungs-Beschwerden-Zusammenhängen C) Analyse und Konkretisierung der zuvor gesammelten Informationen D) Diskussion von Vorschlägen zur Arbeitsgestaltung E) Weiterleitung der Vorschläge an zuständige Positionen <i>Umsetzungsphase</i> A) Besprechung der Vorschläge mit den Entscheidungsinstanzen B) Umsetzung durch zuständige Instanzen C) Information der Belegschaft

Daran schließt sich die Umsetzungsphase an, in der sogenannte *gemischte Gesundheitszirkel* gebildet werden, die in ihrer Zusammensetzung ähnlich den Zirkeln sind, wie sie im Düsseldorfer Ansatz von Anfang an existieren. Dazu gehören nun auch der Vorgesetzte, u.U. die Betriebsleitung, der Betriebsarzt, ein Mitglied des Betriebsrats, im Düsseldorfer Modell auch eine Sicherheitsfachkraft bzw. ein Ergonom und schließlich ca. 3–5 Mitarbeiter.

Gesundheitszirkel sind gesundheitsbezogene Maßnahmen der Organisationsentwicklung.

Wie durch die Bezeichnung „Umsetzungsphase“ deutlich wird, wird in dieser Zusammensetzung gemäß dem Berliner Modell nun erarbeitet, wie sich die gemachten Vorschläge umsetzen lassen. Dabei soll berücksichtigt werden, daß die konkreten Maßnahmen von allen auch in der Basisphase Beteiligten als „ihre“ Maßnahmen erkennbar sind.

Im Düsseldorfer Ansatz hingegen ist es genau diese qualitativ erweiterte Zirkelzusammensetzung, die in *alle* Schritte von der Informationssammlung bis hin zur Umsetzung der gemachten Vorschläge einbezogen ist. Am Ende wird dann, da im Düsseldorfer Ansatz Gesundheitszirkel zeitlich befristete Projektteams sind, der Zirkel aufgelöst. Aus Sicht der Berliner Schule ist es hingegen geradezu als ein Erfolg zu werten, wenn ein Zirkel möglichst lange Zeit bestehen bleibt.

In der praktischen Umsetzung von Gesundheitszirkeln wird meist dem Düsseldorfer Modell der Vorzug vor dem Berliner Modell gegeben. Es finden sich aber auch an die jeweiligen Betriebsverhältnisse angepaßte Mischformen (Slesina et. al., 1998). Besondere Anpassungen der vorgestellten Konzepte sind notwendig, wenn Gesundheitszirkel in Kleinbetrieben eingesetzt werden sollen. Deswegen ist der Einsatzbereich bis heute vornehmlich auf Mittel- und Großbetriebe beschränkt. Bei einer Umfrage bei Krankenkassenverbänden und drei Großunternehmen zeigte sich, daß in der ersten Hälfte der neunziger Jahre über 300 Gesundheitszirkel in deutschen Betrieben durchgeführt worden sind, wobei die tatsächliche Zahl wesentlich höher liegen dürfte (Slesina et. al., 1998).

Gesundheitszirkel sind gesundheitsbezogene Maßnahmen der Organisationsentwicklung (OE-Maßnahmen). Die Vorgehensweise mancher Gesundheitszirkel lehnt sich deswegen auch sehr eng an OE-Maßnahmen auf Grundlage der Survey-Feedback-Methode (z.B. von Rosenstiel, 1989) an (z.B. Ducki, 1998; Ducki, Jenewein & Knoblich, 1998). Die beschriebenen Probleme, die typischerweise bei Gesundheitszirkeln auftauchen, wie zum Beispiel die entscheidende Rolle der Unterstützung durch die Unternehmensleitung oder die lange Dauer bis zur Umsetzung der Maßnahmen sind aus der Forschung zur OE deswegen schon gut bekannt (Steers, 1991).

3.3.4 Prävention und Intervention bei Alkohol

Der Konsum von Alkohol spielt im vorliegenden Kontext eine doppelte Rolle. Erhöhter Alkoholkonsum wird einerseits bei Streß als kurzfristig wirksame Bewältigungsstrategie zum Spannungsabbau eingesetzt. Andererseits existieren natürlich die bekannten langfristigen Folgen hohen Alkoholkonsums für die Gesundheit (Greiner, Rummel & Fuchs, 1998). Verschiedene Studien (zusammenfassend Fuchs & Resch, 1996) zeigen, daß Alkohol zu über 30% bei tödlichen Arbeitsunfällen mit im Spiel war und daß Alkohol mit einem Rückgang der Leistung der Betroffenen und hohen Fehlzeiten einhergeht (Fuchs & Petschler, 1998; Guppy & Marsden, 1996). In den meisten Untersuchungen weisen alkoholgefährdete Personen im Vergleich zum Durchschnitt zwei- bis dreimal so viele Fehltag auf. Betriebliche Alkoholpräventions- und Interventionsmaßnahmen erscheinen daher als „Muß“, um die Gesundheit der Beschäftigten langfristig aufrechtzuerhalten und die Unfallzahlen zu senken. Gleiches gilt für andere Substanzen, angefangen von legalen und frei erhältlichen Medikamenten bis hin zu harten Drogen. Allerdings ist Alkoholkonsum wesentlich stärker verbreitet, so daß wir uns im folgenden auf den Umgang mit Alkoholproblemen bei Mitarbeitern beschränken.

Verschiedene Studien kommen zu dem Ergebnis, daß der durchschnittliche Konsum von 20 bis 30 alkoholhaltigen Getränken pro Woche (als ein Getränk gilt 1 Glas Schnaps, 1 Glas Wein oder 0,5 l Bier) als auffällig gilt (Guppy & Marsden, 1996). Außerdem zeigen die meisten Studien, daß bei den Männern 5–10% und bei den Frauen 2–5% ein auffälliges Trinkverhalten zeigen (Guppy & Marsden, 1996). Daraus ergibt sich, daß praktisch alle Betriebe sich mit der Suchtproblematik auseinandersetzen müssen. Dies

spiegelt sich in der relativ großen Zahl betrieblicher Suchtpräventionsprogramme in Deutschland wider (ca. 1500–2000 nach Schätzungen von Fuchs & Resch, 1996).

Allgemein kann festgehalten werden, daß Alkoholpräventionsprogramme nur schwer durchzuführen sind, wenn nicht die Führungs- und Kommunikationskultur des Unternehmens substantiell beeinflußt wird (Fuchs, Rainer & Rummel, 1998). Im einzelnen werden drei unterschiedliche Ansatzpunkte empfohlen, nämlich die Veränderung von Arbeitsbedingungen, die Veränderung der innerbetrieblichen Trinkkultur und eine umfassende Hilfestellung für und ein konsequenter Umgang mit alkoholgefährdeten und alkoholkranken Beschäftigten. Auf diese drei Ansatzpunkte wird im folgenden näher eingegangen.

Veränderung von Arbeitsbedingungen. Empirische Forschungsergebnisse dazu, wie konkrete Arbeitsbedingungen gestaltet sein müssen, damit der Alkoholkonsum reduziert werden kann, existieren nur wenige. Vorliegende Studien zeigen, daß in Tätigkeiten mit einer gewissen Nähe zu Alkohol (im Gaststättengewerbe) auch ein erhöhter Konsum festzustellen ist (Royal College of Psychiatrists, 1979). In der gleichen Studie zeigte sich, daß darüber hinaus ein erhöhter Konsum zu beobachten ist, wenn Personen aus ihrer normalen sozialen Umgebung herausgerissen wurden (z. B. Seeleute, Armeeangehörige). Ein weiterer kritischer Faktor scheinen Tätigkeiten ohne unmittelbaren Vorgesetzten zu sein (Chivers, 1987), denn ein erhöhter Konsum läßt sich feststellen bei Journalisten, niedergelassenen Ärzten, einigen Kraftfahrern, Schichtarbeitern und Handlungsreisenden. Bei Managern und anderen hochqualifizierten Tätigkeiten ließ sich ebenfalls ein beständiger Konsum beobachten (Casswell & Gordon, 1984). Was den Konsum illegaler Substanzen betrifft, so zeigte sich ein deutlich erhöhter Gebrauch bei Berufsgruppen mit einem leichten Zugang, was insbesondere für Ärzte zutrifft. Darüber hinaus haben Studien zu Streß am Arbeitsplatz nachgewiesen, daß bei Arbeitsplätzen mit geringem Handlungsspielraum bei gleichzeitig hoher Belastung die Menge und die Häufigkeit des Alkoholkonsums steigen (Mensch & Kandel, 1988). In einer methodisch anspruchsvollen Längsschnittstudie von Crum, Muntaner, Eaton und Anthony (1995) war bei Männern mit hohen psychischen Anforderungen, aber geringem Handlungsspielraum die Wahrscheinlichkeit, Abhängigkeitssymptome zu entwickeln, 28 mal höher als bei wenig belasteten Männern. Aus diesen Ergebnissen lassen sich somit – zumindest indirekt – die in Kasten 6 zusammengefaßten allgemeinen Gestaltungsrichtlinien ableiten. Es sei allerdings angemerkt, daß in vielen Studien klare Ursache-Wirkungsaussagen aufgrund der meist querschnittlichen Designs nicht zu treffen sind. Einige Untersuchungsergebnisse sprechen klar dafür, daß erhöhter Alkoholkonsum als eine Bewältigungsreaktion auf belastende Arbeitsbedingungen betrachtet werden kann, andere Ergebnisse (z. B. Plant, 1978) sprechen aber auch für einen Selbstselektionseffekt: Alkoholanfällige Personen wissen, daß in bestimmten Branchen Alkohol eher toleriert wird und Alkoholkonsum während der Arbeit üblich ist. Außerdem geraten diese Personen im Sinne der Drifthythese zunehmend auf solche Arbeitsplätze. Man kann ein „sliding down the social scale“ (Plant, 1978, p. 622) beobachten. Personen mit Alkoholproblemen finden nur noch wenig attraktive Jobs mit hohen Belastungen und wenig Handlungsspielräumen, die ihrerseits wieder zum Trinken verleiten. Betrachtet man Alkoholkonsum als eine dysfunktionale Strategie zur Bewältigung von Streß am Arbeitsplatz (Greiner et al., 1998), dann folgt daraus als eine Konsequenz eine entsprechende streßbezogene Gestaltung von Arbeitsbedingungen, wie sie in Kasten 6 dargestellt ist. Als zweites folgt natürlich auch, dysfunktionale durch funktionale Streßbewältigungsstrategien zu ersetzen, wie sie z. B. in Streßbewältigungsprogrammen trainiert werden (siehe oben unter Streßmanagementprogrammen).

Ansatzpunkte zur Alkoholprävention: Veränderung von Arbeitsbedingungen, Veränderung der innerbetrieblichen Trinkkultur, Konsequenz im Umgang und Hilfe für alkoholgefährdete und alkoholabhängige Beschäftigte

Arbeitsbedingungen:

- Nähe zum Alkohol
- soziale Isolierung
- kein direkter Vorgesetzter
- leichter Zugang

Selbstselektionseffekt

Bestandteile eines langfristigen Konzepts zur Veränderung der betrieblichen Trinkkultur: Griffnähe des Alkohols reduzieren, Vorbildverhalten der Funktionsträger, Plakate / Infobroschüren / Artikel in Hauszeitschriften / Mitteilungsblätter, Filme / Vorträge, Suchtweeks

Gewährleistung von Hilfe an alkoholauffällige Beschäftigte: Bildung eines Steuergremiums zur Entscheidung über und Koordinierung von langfristigen Einzelmaßnahmen, Schulung, Aufbau eines professionellen oder nebenamtlichen betrieblichen Hilfesystems, Vernetzung mit außerbetrieblichen Hilfesystemen, Entwicklung von Programmen zur Wiedereingliederung nach einer Therapie

Alkohol ist oft ein Tabuthema. Sensibilisierung für das Thema Alkohol

Konstruktiver Leidensdruck

Kasten 6:

Gestaltung von Arbeitsbedingungen im Rahmen der Alkoholprävention

- 1 Reduzierung besonders belastender Arbeitsbedingungen
- 2 Erhöhung des Handlungsspielraums der Beschäftigten
- 3 Anreicherung von Tätigkeiten zur Vermeidung von Unterforderung (job enrichment)
- 4 Vermeidung sozialer Isolierung sowohl von einzelnen Personen als auch von Gruppen

Veränderung der innerbetrieblichen Trinkkultur. Eine Reihe von Untersuchungen zeigt eine betriebliche Trinkkultur, in der Trinken eine ganz bestimmte Funktion hat (Greiner et al., 1998). Getrunken wird aus Langeweile, um Solidarität, Macht oder Gruppenzugehörigkeit gegenüber Vorgesetzten zu demonstrieren oder zu zeigen, daß man mit den Arbeitsbedingungen nicht zufrieden ist. In verschiedenen Studien spielt die Griffnähe und leichte Verfügbarkeit eine wichtige Rolle. Offensichtlich besteht ein breiter Konsens über die Normalität des Trinkens (Fuchs & Resch, 1996), so daß zunächst die Reduzierung der Griffnähe (z. B. Herausnahme aus dem Kantinenangebot, Reduzierung der Bierflaschengröße von 0.5 auf 0.33 Liter, Erhöhung der Preise, Angebot an hochwertigen Getränkealternativen schaffen etc.) als Maßnahme geeignet ist. Dennoch sollte auch versucht werden, die betriebliche Trinkkultur zu verändern. Hierbei spielt es eine große Rolle, daß im Rampenlicht stehende Personen wie Manager, Vorgesetzte oder Betriebsratsmitglieder entsprechendes Vorbildverhalten zeigen. Ebenso sollte dieser Personenkreis bemüht sein, eine innerbetriebliche Kommunikation über die bestehenden Konsummuster in Gang zu halten.

Hilfe für Alkoholgefährdete. Der dritte Ansatzpunkt zur Alkoholprävention, nämlich ein konsequenter Umgang mit und Hilfe für alkoholgefährdete bzw. -abhängige Beschäftigte, geht bereits über primärpräventive Maßnahmen hinaus und bezieht Aspekte der Intervention mit ein. In diesem Zusammenhang ergeben sich zwei weitverbreitete Probleme.

Erstens ist das Thema Alkohol oft geradezu tabuisiert. Alkoholprobleme von Beschäftigten werden oftmals von Kollegen und Vorgesetzten nicht thematisiert, sondern leichtfertig mit Ausflüchten abgetan. Dies reflektiert die Hilflosigkeit gerade derjenigen, die eigentlich Hilfe leisten könnten. Hier gilt es, Mittel und Wege im Umgang mit dem Thema Alkohol aufzuzeigen und die entsprechenden Ressourcen auch zur Verfügung zu stellen. Eingebettet in ein Gesamtkonzept gehört dazu, daß insbesondere Führungskräfte und die Mitglieder der Mitbestimmungsgremien geschult werden. Dabei soll eine Sensibilisierung für das Thema Alkohol erreicht werden. Auch konkrete Verhaltensmöglichkeiten im Umgang mit alkoholauffälligen Beschäftigten sollen vermittelt und geübt werden, was z. B. in Form von Rollenspielen geschehen kann.

Der zweite Problemkreis betrifft die alkoholauffälligen Beschäftigten selbst. Diese sind, bei fortschreitendem Alkoholkonsum, nicht mehr in der Lage, Einsicht in ihr Alkoholproblem zu erlangen. Sie „leiden“ nicht unter ihrem Alkoholkonsum. In der Praxis hat sich daher bewährt (Fuchs & Resch, 1996), bei den Beschäftigten einen „konstruktiven Leidensdruck“ aufzubauen. Dies kann nur im Rahmen eines Gesamtkonzepts geschehen, welches bereits vor der Beschäftigungsaufnahme beginnt und im Extremfall mit der Entlassung der alkoholauffälligen Beschäftigten endet. Freser (1996) schlägt dazu eine sechsstufige Interventionskette vor, die in Kasten 7 zusammengefaßt ist. Ein derart abgestuftes Verfahren soll zu einem graduellen Anstieg des Leidensdrucks bei den Betroffenen führen.

Wie in den anderen Bereichen auch ist die Zahl guter Evaluationsstudien zu Alkoholprogrammen gering. Jedoch gibt es eine Reihe von Untersuchungen, die zeigen, daß entsprechende Programme gut funktionieren, ein großer Teil der Mitarbeiter zu seiner ursprünglichen Leistung zurückfindet und sich

die hohen Fehlzeiten der alkoholauffälligen Personen dem Niveau des jeweiligen Betriebsdurchschnitts stark annähern, wenn sie es auch in der Regel nicht erreichen. Schließlich zeigt sich auch, daß die Kosten, die die Betriebe durch Alkoholprogramme einsparen, die Aufwendungen um ein mehrfaches überschreiten (Fuchs & Petschler, 1998).

Kasten 7:

Interventionskette zum Erreichen einer Verhaltensänderung bei Alkoholauffälligkeit (nach Freser, 1996)

- 1 Erstes Interventionsgespräch (Vorgesetzter, Betroffener): Wenn ein Vorgesetzter den Eindruck gewinnt, daß ein Mitarbeiter ein Alkoholproblem hat. Der Betroffene soll das Problem erkennen und Einsicht erlangen.
- 2 Zweites Interventionsgespräch (Vorgesetzter, Betroffener, Personalverantwortlicher, Personalrat): Im Wiederholungsfall: Dem Betroffenen werden die Konsequenzen erläutert, und er wird an den Sozialberater verwiesen.
- 3 Drittes Interventionsgespräch (Vorgesetzter, Betroffener, Personalverantwortlicher, Personalrat, Abteilungsleiter): Es wird eine letzte Frist eingeräumt, oder die Personalabteilung wird informiert.
- 4 Viertes Interventionsgespräch (Vorgesetzter, Betroffener, Personalverantwortlicher, Personalrat): Abmahnung mit Auflagen, Ankündigung arbeitsrechtlicher Folgen.
- 5 Fünftes Interventionsgespräch (Vorgesetzter, Betroffener, Personalverantwortlicher, Personalrat): Einleitung eines Disziplinarverfahrens, Verweis, Androhung der Kündigung.
- 6 Kündigung.

3.4 Personalauswahl und Streß

Die Streßforschung hat sich mit der Arbeits- und Organisationsgestaltung und mit der Veränderung der Person im Sinne von Streßmanagementtrainings auseinandergesetzt. Dagegen spielt die Frage der Auswahl besonders „streßresistenter“ Personen innerhalb der Streßforschung nur eine sehr untergeordnete Rolle (vgl. z. B. Greif, Bamberg & Semmer, 1991; Kahn & Byosiere, 1992; Schabracq, Winnubst & Cooper, 1996). Dagegen wird im Rahmen der Personalauswahl zum Beispiel in Assessment Centern die „psychische Belastbarkeit“ oder „Streßtoleranz“ der Teilnehmer erhoben (z. B. Gratton, 1987; Schulz, 1989), ohne daß jedoch in der Regel Bezug auf die Streßforschung genommen wird.

In jüngster Zeit hat sich in der Streßforschung die Suche nach sogenannten „Moderatoren“ verstärkt, und es wurde eine Reihe von Personvariablen identifiziert, durch deren Vorliegen der Effekt von Stressoren entweder verstärkt oder abgeschwächt wird und die sich von daher grundsätzlich für eine streßbezogene Personalauswahl eignen würden. Dies sind in erster Linie Negativer Affekt (Neurotizismus) (Moyle, 1995; Parkes, 1990); Typ A-Verhalten (Kahn & Byosiere, 1992; Newton & Keenan, 1990), interne vs. externe Kontrollüberzeugungen (Parkes, 1991), Bewältigungsstrategien, insbesondere aktives Bewältigungsverhalten (Parkes, 1990) oder Selbstwirksamkeit (Bandura, 1997; Saks, 1995). Personen, die gut mit Streß umgehen können, zeichnen sich nach Semmer (1996) dadurch aus, daß sie ihre Umwelt grundsätzlich positiv interpretieren, erwarten, daß Dinge gut ausgehen (Optimismus) und daß auch andere Personen ihnen positiv gesinnt sind. Sie nehmen Fehler und Rückschläge als etwas Normales hin und nicht als ein Anzeichen eigener Unfähigkeit oder als einen Ausdruck der prinzipiellen Schlechtigkeit der Welt. Sie nehmen die Welt als beeinflussbar wahr (internale Kontrolle) und sehen sich selber auch als fähig, diese Einflußmöglichkeiten wahrzunehmen.

Merkmale der Person, die den Streßprozeß beeinflussen:

- **Negativer Affekt (Neurotizismus)**
- **Typ A-Verhalten**
- **interne vs. externe Kontrollüberzeugungen**
- **Streßbewältigungsstrategien, insbesondere aktives Bewältigungsverhalten**
- **Selbstwirksamkeitserwartungen**

Personen mit hohen Ambitionen, die sich hohe Ziele setzen und die bereit sind, Verantwortung zu übernehmen, sind besonders streßgefährdet.

men (Selbstwirksamkeit). Alles in allem zeigt sich, daß Personen, die dazu neigen, Probleme und damit Streßsituationen aktiv anzugehen und zu überwinden, gesundheitlich weniger beeinträchtigt sind. Allerdings geht es nicht immer darum, aktiv zu sein. Wichtig ist auch, nicht beeinflussbare Situationen zu erkennen und auf solche Situationen eher mit intrapsychischen, emotionalen Bewältigungsstrategien zu reagieren. Am gesundheitsförderlichsten ist deshalb flexibles, der Situation angepaßtes Bewältigungsverhalten.

Die Auswahl streßresistenter Personen gestaltet sich aber konzeptionell schwieriger, als man vielleicht erwarten würde. Denn Streß kann teilweise dadurch reduziert werden, daß man eigene Ansprüche und Zielvorstellungen reduziert (Semmer, 1996). Allerdings wird man vom Unternehmensstandpunkt aus normalerweise nicht an Personen interessiert sein, die Streß vorzugsweise dadurch bewältigen, daß sie ihre Ansprüche und ihre Leistung reduzieren. In mehrfacher Hinsicht werden vielmehr Personen gesucht, die auch stärker streßgefährdet sind, nämlich Personen mit hohen Ambitionen, die sich hohe Ziele setzen (Goal-setting, vgl. Locke & Latham, 1990) und bereit sind, Verantwortung zu übernehmen (Cobb, 1973). Letztlich stößt man hier auf das Grundproblem, daß Humankriterien und ökonomische Kriterien nicht immer kompatibel sind.

4 Gesundheits- und Sicherheitsmanagement

Zum Abschluß dieses Kapitels wollen wir einige Argumente darlegen, warum die Handlungskonzepte des klassischen Arbeitsschutzes zu kurz greifen und durch ein integriertes Gesundheits- und Sicherheitsmanagement ersetzt werden sollten.

1) *Theoretische Überschneidungen.* Verschiedene Konzepte, die im Streßprozeß eine große Rolle spielen, sind auch für andere Bereiche relevant (und umgekehrt). Dies gilt insbesondere für die internen und externen Ressourcen. So hat Kontrolle oder Handlungsspielraum natürlich nicht nur, wie ausgeführt, eine Funktion im Streßprozeß. Handlungsspielraum beeinflusst auch die Motivation, die Arbeitszufriedenheit, das Leistungsverhalten und die Qualität der Arbeit (z. B. Frieling & Sonntag, 1999; Semmer & Udris, 1993; Ulich, 1998). Ähnliches läßt sich über die Verbesserung der Gruppenarbeit und die Verbesserung der gegenseitigen sozialen Unterstützung sagen. Konzepte wie Kontrolle oder soziale Unterstützung bieten dafür Ansatzpunkte, gesundheitsbezogene Maßnahmen und andere Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung zu integrieren.

2) *Maßnahmenbezogene Überschneidungen.* Diese theoretischen Überlegungen legen nahe, daß auch Maßnahmen nicht nur eine Wirkung haben. Ein Kommunikations- und Konflikttraining kann beispielsweise durchgeführt werden, weil die Mitarbeiter wünschen, das Arbeitsklima zu verbessern, und das Management dadurch erwartet, daß auch das Commitment gegenüber der Organisation steigt. Gleichzeitig kann aber unter Streßgesichtspunkten ein Kommunikations- und Konflikttraining als eine Maßnahme betrachtet werden, die in Zukunft soziale Stressoren reduziert und Kompetenzen, mit Konflikten umzugehen, aufbaut. Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitsorganisation und der Produktivität können gesundheitsfördernde und gesundheitsgefährdende Potentiale beinhalten. Umgekehrt, wie schon erwähnt, können auch präventive Maßnahmen zu Sicherheit und Gesundheit ein ökonomisches Potential besitzen. Die Einführung von Netzwerkstrukturen und Projektarbeit kann beispielsweise vermehrte Selbstbestimmung und soziale Unterstützung als gesundheitsfördernde Potentiale mit sich bringen, aber eben auch Rollenkonflikte und Rollenambiguität als gesundheitsgefährdende Stressoren (z. B. Hilse, Götz & Zapf, 1998). Diese vielfachen Überschneidungen bieten ein Potential, Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung auch im Hinblick auf Streß, Sicherheit und Gesundheit zu betrachten.

3) *Psychische Belastungen tangieren die Kompetenzbereiche der Personal- und Organisationsentwicklung.* Ein großer Teil psychischer Belastungen paßt nicht mehr in das traditionelle Handlungsschema des Arbeitsschutzes: ein Problem wird identifiziert; der Arbeitsschutzbeauftragte wird informiert und sorgt für eine Lösung. Beispielsweise klagt ein Mitarbeiter über ständige Kopfschmerzen. Der Arbeitsschutzbeauftragte inspiziert den Arbeitsplatz und kommt aufgrund von sorgfältigen Analysen zu dem Schluß, daß die Entlüftungsanlage nicht mehr die volle Leistung bringt. Über die Meldung an den zuständigen Vorgesetzten werden entsprechende Teile der Anlage erneuert und das Problem beseitigt. Bei aufgaben- und organisationsbezogenen psychischen Belastungen wie zum Beispiel Zeitdruck, arbeitsorganisatorischen Problemen und Unsicherheit der Zielerreichung (Semmer et al., 1999) oder Ressourcen wie Handlungsspielraum liegt die Sache weitaus schwieriger. Besonders gelten solche Überlegungen für soziale Stressoren (Zapf & Frese, 1991), Mobbing als einer Extremform sozialer Stressoren (Zapf, 1999) und für emotionale Belastungen (Zapf, in press), die bislang als psychische Belastungen noch weniger im Blickfeld sind und zu denen es bislang auch bedeutend weniger empirische Forschung gibt. Soziale Stressoren bestehen aus Konflikten oder Streitereien mit Vorgesetzten, Untergebenen oder Kollegen, aus persönlichen Animositäten oder einem allgemein schlechten sozialen Klima in einer Arbeitsgruppe. Verschiedene Untersuchungen zeigen, daß solche sozialen Stressoren einen bedeutenden Belastungsfaktor mit starken Auswirkungen auf das psychische Befinden darstellen (Dormann & Zapf, in press). Maßnahmen zum Abbau sozialer Stressoren beziehen sich auf das soziale Gefüge der Organisation und sind somit Gegenstand der Personal- und Organisationsentwicklung. Das gleiche gilt für Mobbing am Arbeitsplatz. Nach einer neueren Definition beinhaltet Mobbing, daß jemand „am Arbeitsplatz von Kolleg/Innen, Vorgesetzten oder Untergebenen schikaniert, belästigt, drangsaliert, beleidigt, ausgegrenzt oder beispielsweise mit kränkenden Arbeitsaufgaben bedacht wird und der oder die Mobbingbetroffene unterlegen ist. Wenn man etwas als Mobbing bezeichnen möchte, dann muß dies häufig und wiederholt auftreten (z. B. mindestens einmal pro Woche) und sich über einen längeren Zeitraum erstrecken (mindestens ein halbes Jahr). Man würde dagegen nicht von Mobbing sprechen, wenn sich zwei etwa gleich starke Parteien im Betrieb bekämpfen“ (Zapf, 1999a, S. 3). Untersuchungen zeigen, daß Mobbing zu erheblichen gesundheitlichen Beeinträchtigungen führt (Einarsen, in press; Leymann, 1996). Viele Mobbingopfer suchen ihren Hausarzt auf, fehlen häufig und begeben sich in Psychotherapie. Die Ursachen von Mobbing liegen oft (aber nicht nur) in organisationalen Defiziten und in mangelnder Führung. Mobbing hängt in vielfältiger Weise mit personalpsychologischen Aspekten zusammen. Mobbing tritt häufig dann auf, wenn es in Arbeitsgruppen zu personellen Wechseln kommt (Zapf, 1999a), zum Beispiel dann, wenn der oder die Mobbingbetroffene selbst in eine neue Gruppe kommt und von Anfang an gemobbt wird. Häufig hat sich eine Arbeitsgruppe bereits von Anfang an gegen eine entsprechende Besetzung ausgesprochen. Aber auch, wenn ein neuer Kollege oder eine neue Vorgesetzte in die Gruppe kommt und sich das Gruppengefüge neu strukturieren muß, kann Mobbing auftreten. In vielen Fällen ist aus den Fallbeschreibungen ersichtlich, daß schwerwiegende Fehler bei der Einführung und Einarbeitung der neuen Mitarbeiter gemacht wurden. Eine andere typische und häufige Konstellation besteht darin, daß besonders leistungsmotivierte, gewissenhafte und zum Teil auch kreative Mitarbeiter, die sich allerdings nicht in allen Fällen der Gruppe oder den organisationalen Erfordernissen anpassen, mit den Gruppennormen ihrer oft weniger leistungsmotivierten Kolleginnen und Kollegen in Konflikt geraten und dann von den Kollegen ausgegrenzt werden (Zapf, 1999a). Bei einer weiteren Gruppe erhöhen bestimmte soziale Kompetenzdefizite das Risiko. So berichten einige Mobbingopfer, daß sie nicht sonderlich sensibel für aufkommende Konflikte sind, Konflikte auch eher vermeiden und dazu tendieren, sich von der Arbeitsgruppe abzusondern. Mobbing kann durch geeignete präventive Maßnahmen reduziert werden. Viele personalbezogene Maß-

Soziale Stressoren

Mobbing

Viele personalbezogene Maßnahmen sind ein Beitrag zur Prävention von Mobbing.

Emotionsarbeit

Emotionale Dissonanz

Ein großer Teil psychischer Belastungen paßt nicht in das traditionelle Konzept des Arbeitsschutzes, sondern berührt weite Bereiche personalpsychologischer Maßnahmen.

Umfassendes Gesundheits- und Sicherheitsmanagement im Sinne des soziotechnischen Systemansatzes

Gesundheitsförderung sollte ein integratives Handlungskonzept darstellen, welches zahlreiche unterschiedliche Organisationsebenen, -strukturen und -prozesse umfaßt.

nahmen wie Führungs-, Kommunikations-, Konflikt- und Selbstsicherheitstrainings, Maßnahmen zur Verbesserung der Einarbeitung neuer Mitarbeiter sowie andere Organisationsentwicklungsmaßnahmen tragen in diesem Sinne zur Prävention von Mobbing bei.

Schließlich seien noch Belastungen angesprochen, die sich aus der „Emotionsarbeit“ ergeben. Emotionsarbeit tritt auf, wenn mit anderen Menschen gearbeitet werden muß, also in erster Linie bei Dienstleistungsberufen. Aufgaben in diesen Berufen erfordern es, bestimmte Emotionen zu zeigen, zum Beispiel den Kunden gegenüber freundlich zu sein oder einem Patienten gegenüber Mitgefühl zu zeigen. Hochschild (1990) hat dies beispielhaft anhand der Arbeit von Flugbegleiterinnen gezeigt. In den Dienstleistungsbranchen werden Emotionen im Sinne der Kundenorientierung gezielt eingesetzt. Der entscheidende Punkt ist, daß das Zeigen von bestimmten (meist positiven) Emotionen nicht im freien Ermessen der Mitarbeiter steht, sondern ein betriebliches Erfordernis darstellt und damit Bestandteil der Arbeitsaufgabe ist. In mehreren Untersuchungen (vgl. Zapf, in press) hat sich inzwischen gezeigt, daß der wesentliche belastende Aspekt der Emotionsarbeit darin besteht, daß die Emotionen, die in einer Situation gezeigt werden sollen, nicht damit übereinstimmen, was man in dieser Situation wirklich fühlt. Dies wird als *emotionale Dissonanz* bezeichnet (Hochschild, 1990). Man kann entweder in der Situation gar nichts oder vielleicht sogar das Gegenteil fühlen. Emotionale Dissonanz hat sich als Stressor erwiesen, der zu Burnout und psychosomatischen Beschwerden führt.

Diese verschiedenen Beispiele zeigen, daß ein großer Teil psychischer Belastungen und Ressourcen einen breiten Bereich personalpsychologischer Maßnahmen berührt, von denen die Personal- und Organisationsentwicklung sowie das Management betroffen sind.

4) *Integriertes Gesundheits- und Sicherheitsmanagement.* Die Aufgaben des Arbeits- und Gesundheitsschutzes sind traditionell wenig in das Gesamtunternehmen eingebunden (Ruppert, 1995). Demgegenüber steht die Vorstellung eines umfassenden Gesundheits- und Sicherheitsmanagements (Reason, Parker & Lawton, 1998), der Systemsicherheit (Hoyos & Ruppert, 1993) und eines integrierten, ganzheitlichen Systemansatzes (Grote & Künzler, 1996; Zimolong, 1995). Dies bedeutet, gesundheits- und sicherheitsrelevante Fragen als Teil der Unternehmenskultur zu betrachten und sie bei strategischen Managemententscheidungen zu berücksichtigen. Führungskräfte betrachten Arbeitssicherheit nicht selten als ein Problem der Personen vor Ort, fühlen sich selbst nicht zuständig und beziehen deswegen Gesundheits- und Sicherheitsaspekte in ihre Entscheidungen nicht ein. Dies führt dazu, daß sie riskantes Verhalten manchmal ungewollt belohnen, weil es hinsichtlich der Effizienz oft Vorteile bringt (Semmer & Regenass, 1996). Solche Probleme lassen sich nur lösen, wenn es Arbeits- und Gesundheitsschutz nicht nur vor Ort gibt, sondern wenn Gesundheit und Sicherheit als Teile der Unternehmenskultur gesehen werden und Führungskräfte aktiv Verantwortung für sicheres und gesundheitsbezogenes Verhalten im Betrieb übernehmen. Bei organisationalen Veränderungen sind Fragen der psychischen und körperlichen Gesundheit im Sinne einer „joint optimization“ mitzubedenken. Badura und Ritter (1998) vertreten die Ansicht, daß Gesundheitsförderung ein integratives Handlungskonzept darstellen sollte, welches zahlreiche unterschiedliche Organisationsebenen, -strukturen und -prozesse umfaßt. Sie sehen hier eine Nähe zu modernen Managementkonzepten mit einem ganzheitlichen Organisationsverständnis, in welchem Komponenten wie Technik, Hierarchien, Qualifikation, Wirtschaftlichkeit – und es wäre hinzuzufügen: Gesundheit – als zusammenhängende Gestaltungsfelder betrachtet werden. „Nicht ‚Insellösungen‘, sondern Strategien systemischer Gesundheitsförderung, welche die gesamte Organisation in den Blick nimmt, garantieren eine qualitativ zufriedenstellende Gesundheitsförderung“ (S. 225).

Systemische Zielvorstellungen in bezug auf Sicherheit und Gesundheit lassen sich leichter realisieren, wenn deren Förderung in die allgemeine Personal- und Organisationsentwicklung integriert wird. Dies entspricht auch dem

soziotechnischen Systemansatz. Eine der Kernüberlegungen dieses Ansatzes ist es, daß Organisationen aus technischen und sozialen Teilsystemen bestehen und daß die Organisation nur vernünftig gestaltet und verändert werden kann, wenn beide Teilsysteme gleichzeitig betrachtet und verändert werden (Ulich, 1998). Dies ist keineswegs nur eine ideologische Forderung. Die Untersuchungen von Reason (1990) oder Perrow (1987) zeigen, daß viele schwere Unglücke nicht nur ein Problem der „front ends“ waren, daß also die Ursachen nicht in den technischen und personalen Gegebenheiten lagen, wo der Unfall tatsächlich auftauchte, sondern daß in den meisten Fällen im „Hintergrund“ arbeitsorganisatorische Probleme standen, Probleme des Personaleinsatzes oder unzureichende Qualifikation, die die Unglücke mitbedingten.

Aus diesen Gründen kommt es im Bereich des Arbeits- und Gesundheitsschutzes in letzter Zeit zu einem deutlichen Perspektivenwechsel (Hoyos, 1992) weg von isolierten – meist technisch orientierten – Einzelmaßnahmen hin zu integrativen Lösungen im Sinne eines umfassenden Gesundheits- und Sicherheitsmanagements. Dazu gehört auch die Ersetzung der Unfallverhütung durch aktive Sicherheitskonzepte sowie die Abkehr vom negativen Krankheits- hin zum positiven Gesundheitsbegriff. D.h., Sicherheitsmaßnahmen werden nicht mehr hauptsächlich reaktiv aus Unfällen abgeleitet, sondern es werden aktiv Sicherheits- und Gefährdungsanalysen durchgeführt. Im Streßbereich wird der Abbau von Stressoren durch den Aufbau von Ressourcen ergänzt. In Kasten 8 sind abschließend einige Gesichtspunkte für integrierte Konzepte im Sinne des soziotechnischen Systemansatzes zusammengestellt, von denen zu erwarten ist, daß sie in Zukunft stärkere Beachtung finden werden.

Kasten 8:

Gesichtspunkte für integrierte Konzepte zu Sicherheit und Gesundheit im Sinne des soziotechnischen Systemansatzes (in Anlehnung an Ruppert, 1995 und Zimolong, 1995)

- Die umfassende Verpflichtung des Unternehmens zur Sicherheit und zur Gesundheit, z.B. dokumentiert über betriebliche Leitlinien. Gesundheit und Sicherheit manifestieren sich als konkrete Führungsaufgaben;
- Gesundheit und Sicherheit als strategische Managementziele, wie es in „Total Quality Management“-Ansätzen vorgesehen ist;
- Planung und Verbesserung von Sicherheits- und Gesundheitsmaßnahmen auf allen Hierarchieebenen;
- Grundsatz der Partizipation und Selbstorganisation: Einbindung aller Beschäftigten in Sicherheits- und Gesundheitsaktivitäten, z.B. durch Sicherheits- oder Gesundheitszirkel;
- Abgestimmte Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zwischen Personalwesen und Sicherheitsorganisation. Dies bedeutet u.a., daß sich die Personalentwicklung auch an Sicherheitsleistungen orientiert, z.B. bei der Besetzung von Schlüsselpositionen.

Zusammenfassung

Beim Arbeits- und Gesundheitsschutz gewinnen neben den physischen und körperlich belastenden Aspekten die psychischen und sozialen Belastungen zunehmend an Bedeutung. Die dabei relevanten personalpsychologischen Aspekte werden in diesem Kapitel dargelegt. Personalpsychologische Maßnahmen zur Vermeidung von Unfällen bestehen zum einen darin, gezielt Personen zu suchen, die sicheres Verhalten zeigen. Vor allem aber spielen verschiedene Formen des Trainings zur Verbesserung sicheren Verhaltens eine wichtige Rolle, die sich entweder auf antizipatorische oder kompensatorische Aspekte von Unfallgefahren beziehen und

Zusammenfassung

die versuchen, entweder die Kognitionen oder das sicherheitsrelevante Verhalten selbst zu beeinflussen. Im Unterschied zur Unfallforschung beschäftigt sich die Streß- und Belastungsforschung mit Aspekten, bei denen sich negative gesundheitliche Folgen erst nach längerer Einwirkung ergeben. Hier werden Stressoren und Ressourcen unterschieden. Ressourcen können externer oder interner Natur sein. Sie beeinflussen Bewertungsprozesse, die wesentlich für das Eintreten oder Ausbleiben einer Streßreaktion sind. Streßreaktionen treten auf, wenn ein Ungleichgewichtszustand zwischen Person und Umwelt vorliegt. Streßmanagementprogramme können daher sowohl personbezogene als auch umwelt- oder bedingungsbezogene Maßnahmen umfassen. Zwei besondere Maßnahmen, die ausführlicher behandelt werden, sind Gesundheitszirkel und betriebliche Alkoholpräventionsprogramme. Insgesamt zeigt sich, daß die Ergebnisse der Streßforschung zwar vielfältige Empfehlungen für die Arbeitsgestaltung (und damit auch zur Alkoholprävention) aufzeigen, daß die Implikationen für die Personalauswahl jedoch weniger breit gefächert sind. Zusammenfassend gilt, daß die Handlungskonzepte des klassischen Arbeitsschutzes zu kurz greifen. Insbesondere für „moderne“ gesundheitsbeeinträchtigende Faktoren wie z.B. Mobbing oder emotionale Arbeit reichen die klassischen Konzepte nicht aus. Ein großer Teil dieser psychischen Belastungen und Ressourcen berührt den breiten Bereich personalpsychologischer Maßnahmen, von denen die Personal- und Organisationsentwicklung sowie das Management betroffen sind. Die vielfältigen theoretischen und maßnahmenbezogenen Überschneidungen zwischen dem klassischen Arbeitsschutz und der Personal- und Organisationsentwicklung bieten aber ein Potential für ein integriertes und umfassendes Gesundheits- und Sicherheitsmanagement. Diese Sicht leistet soziotechnischen Managementkonzepten mit einem ganzheitlichen Organisationsverständnis Vorschub, in welchem Komponenten wie Technik, Hierarchien, Qualifikation, Wirtschaftlichkeit und Gesundheit als zusammenhängende Gestaltungsfelder betrachtet werden.

Weiterführende Literatur

Weiterführende Literatur

- Bamberg, E., Ducki, A. & Metz, A.-M. (Hrsg.). (1998). *Handbuch Betriebliche Gesundheitsförderung. Arbeits- und organisationspsychologische Konzepte*. Göttingen: Hogrefe.
- Dunkel, H. (Hrsg.). (1999). *Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren*. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Fuchs, R., Rainer, L. & Rummel, M. (Hrsg.). (1998). *Betriebliche Suchtprävention*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Greif, S., Bamberg, E. & Semmer, N.K. (Hrsg.). (1991). *Psychischer Streß am Arbeitsplatz*. Göttingen: Hogrefe.
- Kahn, R.L. & Byosiore, P. (1992). Stress in organizations. In M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd ed., Vol. 3, pp. 571-650). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Literatur

Literatur

- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Badura, B. & Ritter, W. (1998). Qualität in der betrieblichen Gesundheitsförderung. In E. Bamberg, A. Ducki, & A.-M. Metz (Hrsg.), *Handbuch Betriebliche Gesundheitsförderung. Arbeits- und organisationspsychologische Konzepte* (S. 223-235). Göttingen: Hogrefe.
- BAGUV – Bundesverband der Unfallversicherungsträger der öffentlichen Hand (1997). *Arbeitsunfallstatistik im öffentlichen Dienst*. München.
- Bamberg, E. & Busch, Ch. (1996). *Betriebliche Gesundheitsförderung durch*

- Streßmanagementtraining: Eine Metaanalyse (quasi-)experimenteller Studien. *Zeitschrift für Arbeits- & Organisationspsychologie*, 37, 106-117.
- Bamberg, E., Ducki, A. & Metz, A.-M. (Hrsg.). (1998). *Handbuch Betriebliche Gesundheitsförderung. Arbeits- und organisationspsychologische Konzepte*. Göttingen: Hogrefe.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and Co.
- Bielig, H., Klauk, J.B., Pauwels, A., Ridder, T. & Willsch, W. (1994). Gesundheitszirkel als Teil einer ganzheitlichen Strategie zur Gesundheitsförderung im Betrieb. In G. Westermayer & B. Bähr (Hrsg.), *Betriebliche Gesundheitszirkel* (S. 100-114). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Bunce, D. (1997). What factors are associated with the outcome of individual-focussed stress management interventions? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 1-17.
- Bunce, D. & West, M.A. (1996). Stress management and innovation interventions at work. *Human Relations*, 49, 209-232.
- Bungard, W. & Antoni, C.H. (1993). Gruppenorientierte Interventionstechniken. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (S. 377-404). Bern: Huber.
- Burkardt, F. (1970). Arbeitssicherheit. In A. Mayer & B. Herwig (Hrsg.), *Betriebspsychologie. Handbuch der Psychologie* (Bd. 9, S. 385-515). Göttingen: Hogrefe.
- Burkardt, F. (1992). *Lernprozesse zur Arbeitssicherheit*. Grävenwiesbach: Verlag für Arbeitsschutz.
- Busch, C. (1998). Streßmanagement und betriebliche Gesundheitsförderung. In E. Bamberg, A. Ducki, & A.-M. Metz (Hrsg.), *Handbuch Betriebliche Gesundheitsförderung. Arbeits- und organisationspsychologische Konzepte* (S. 97-110). Göttingen: Hogrefe.
- Casswell, S. & Gordon, A. (1984). Drinking and occupational status in New Zealand men. *Journal of Studies on Alcohol*, 45, 144-148.
- Chivers, C.P. (1987). Recognition of alcohol problems in the workplace. *British Journal of Clinical Practice*, 49, 2-7.
- Cobb, S. (1973). Role-responsibility: the differentiation of a concept. *Occupational Mental Health*, 3, 10-14.
- Cohen, S. & Wills, T.A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Cooper, C.L., & Williams, S. (1994). *Creating healthy work organizations*. Chichester: Wiley.
- Crum, R.M., Muntaner, C., Eaton, W.W. & Anthony, J.C. (1995). Occupational stress and the risk of alcohol abuse and dependence. *Alcohol Clinical and Experimental Research*, 19, 647-655.
- Dormann, C. & Zapf, D. (1999). Social support as a moderator between social stressors and depression: Analysis of a 3-wave longitudinal study with structural equations. *Journal of Applied Psychology*, 84, 874-884.
- Dormann, C. & Zapf, D. (in press). Social stressors at work, irritation, and depression: Accounting for unmeasured third variables in a multi-wave study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*.
- Ducki, A. (1998). Allgemeine Prozeßmerkmale betrieblicher Gesundheitsförderung. In E. Bamberg, A. Ducki, & A.-M. Metz (Hrsg.), *Handbuch Betriebliche Gesundheitsförderung. Arbeits- und organisationspsychologische Konzepte* (S. 135-143). Göttingen: Hogrefe.
- Ducki, A., Jenewein, R. & Knoblich, H.-J. (1998). Gesundheitszirkel - ein Instrument der Organisationsentwicklung. In E. Bamberg, A. Ducki, & A.-M. Metz (Hrsg.), *Handbuch Betriebliche Gesundheitsförderung. Arbeits- und organisationspsychologische Konzepte* (S. 267-281). Göttingen: Hogrefe.
- Dunckel, H. (Hrsg.). (1999). *Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren*. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Einarsen, S. (in press). Harassment and bullying at work: A review of the Scandinavian approach. *Aggression and Violent Behavior*.
- Ellis, A. (1978). What people can do for themselves to cope with stress. In C.L. Cooper & R. Payne (Eds.), *Stress at work* (pp. 209-222). Chichester: Wiley.

Fortsetzung Literatur

Fortsetzung Literatur

- Elsner, G. (1997). *Arzt und Arbeit. Ein Lehrbuch der Arbeitsmedizin*. Hamburg: VSA-Verlag.
- European Commission (1989). *Council framework directive on the introduction of measures to encourage improvements in the safety and health of workers at work* (Vol. 89/391). Brüssel: EEC.
- Ferguson, J.C., McNally, M.S. & Booth, R.F. (1984). Individual characteristics as predictors of accidental injuries in naval personnel. *Accident Analysis and Prevention*, 16, 55-62.
- Frese, M. (1989). Theoretical models of control and health. In S.L. Sauter, J.J. Hurrell & C.L. Cooper (Eds.), *Job control and worker health* (pp. 108-128). New York: Wiley.
- Frese, M. & Semmer, N. (1991). Streßfolgen in Abhängigkeit von Moderatorvariablen: Der Einfluß von Kontrolle und Sozialer Unterstützung. In S. Greif, E. Bamberg & N. Semmer (Hrsg.), *Psychischer Streß am Arbeitsplatz* (S. 135-153). Göttingen: Hogrefe.
- Freser, H. (1996). Die Entwicklung qualitätssichernder Maßnahmen in Prävention und Gesundheitsförderung. *Prävention, Sonderband I/1996*, 33-35.
- Friczewski, F. (1994). Gesundheitszirkel als Organisations- und Personalentwicklung: Der „Berliner Ansatz“. In G. Westermayer & B. Bähr (Hrsg.), *Betriebliche Gesundheitszirkel* (S. 14-24). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Friczewski, F., Jenewein, R., Lienke, A., Schiwon-Spieß, L., Westermayer, G. & Brandenburg, U. (1990). Primärprävention mit arbeitsplatzbezogenen Gesundheitszirkeln. In U. Brandenburg et al. (Hrsg.), *Prävention im Betrieb* (S. 107-119). München: Minerva-Publ.
- Frieling, E. & Sonntag, Kh. (1999). *Lehrbuch Arbeitspsychologie*. Bern: Huber.
- Fuchs, R. & Petschler, T. (1998). Betriebliche Kosten durch Alkoholmißbrauch und Alkoholabhängigkeit. In R. Fuchs, L. Rainer & M. Rummel (Hrsg.), *Betriebliche Suchtprävention* (S. 51-76). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Fuchs, R. & Resch, M. (1996) *Alkohol und Arbeitssicherheit: Arbeitsmanual zur Vorbeugung und Aufklärung*. Göttingen: Hogrefe.
- Fuchs, R., Rainer, L. & Rummel, M. (1998). Betriebliche Suchtprävention: Ein Arbeitsfeld in der Diskussion. In R. Fuchs, L. Rainer & M. Rummel (Hrsg.), *Betriebliche Suchtprävention* (S. 13-29). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Gratton, L. (1987). Der Einsatz des Assessment Centers zur Managemententwicklung - eine Fallstudie. In H. Schuler & W. Stehle (Hrsg.), *Beiträge zur Organisationspsychologie* (Bd. 3, S. 36-60). Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie - Hogrefe.
- Greif, S. (1991). Streß in der Arbeit - Einführung und Grundbegriffe -. In S. Greif, E. Bamberg & N. Semmer (Hrsg.), *Psychischer Streß am Arbeitsplatz* (S. 1-28). Göttingen: Hogrefe.
- Greif, S., Bamberg, E. & Semmer, N. (Hrsg.). (1991). *Psychischer Streß am Arbeitsplatz*. Göttingen: Hogrefe.
- Greiner, B.A. (1998). Der Gesundheitsbegriff. In E. Bamberg, A. Ducki & A.-M. Metz (Hrsg.), *Handbuch Betriebliche Gesundheitsförderung. Arbeits- und organisationspsychologische Konzepte* (S. 39-55). Göttingen: Hogrefe.
- Greiner, B.A., Rummel, M. & Fuchs, R. (1998). Arbeitsbedingungen und Suchtmittelkonsum: Theoretische Bezüge und empirische Erkenntnisse am Beispiel Alkohol. In R. Fuchs, L. Rainer & M. Rummel (Hrsg.), *Betriebliche Suchtprävention* (S. 77-100). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Grote, G. & Künzler, C. (1996). *Sicherheitskultur, Arbeitsorganisation und Technischeinsatz. Polyprojekt Risiko und Sicherheit*. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Günther, U. & Sperber, W. (1995). *Handbuch für Kommunikations- und Verhaltenstrainer*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Guppy, A. & Marsden, J. (1996). Alcohol and drug misuse and the organization. In M.J. Schabracq, J.A. Winnubst & C.L. Cooper (Eds.), *Handbook of work and health psychology* (pp. 231-255). Chichester: Wiley.
- Hansen, C.P. (1988). Personality characteristics of the accident involved employee. *Journal of Business and Psychology*, 2, 346-365.

- Hansen, C.P. (1989). A causal model of the relationship among accidents, biodata, personality and cognitive factors. *Journal of Applied Psychology*, 74, 81-90.
- Henter, A., Hermanns, D. & Wittig, P. (1999). Tödliche Arbeitsunfälle 1995 - 1997. Statistische Analyse nach einer Erhebung der Gewerbeaufsicht. *Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, Fb 833*. Bremerhaven: Wirtschafstverlag NW.
- Hilse, H., Götz, K. & Zapf, D. (1998). Netzwerk contra Hierarchie. Rollenkonflikte und Rollenambiguität beim Übergang von hierarchischen Organisationsstrukturen zur Projektarbeit. *Grundlagen der Weiterbildung, Heft 1*, 34-40.
- Hochschild, A.R. (1990). *Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle*. Frankfurt/M.: Campus.
- Hoffmann, B. (1990). *Arbeitsschutz und Unfallstatistik 1988*. Sankt Augustin: Hauptverband der gewerblichen Berufsgenossenschaften.
- Horndasch, P. (1997). *Entwicklung, Einführung und Evaluation eines präventiven Arbeitssicherheitsprogramms für teilautonome Arbeitsgruppen unter Nutzung psychologischer Erkenntnisse und Methoden in einem Unternehmen der Automobilindustrie*. Unveröff. Diss., Universität Frankfurt.
- Hoyos, C. Graf (1980). *Psychologische Arbeits- und Sicherheitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hoyos, C. Graf. (1987). Verhalten in gefährlichen Situationen. In U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hrsg.), *Arbeitspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie D/III/1* (S. 577-627). Göttingen: Hogrefe.
- Hoyos, C. Graf. (1992). A change in perspective: safety psychology replaces the traditional field of accident research. *The German Journal of Psychology*, 16, 1-23.
- Hoyos, C. Graf & Ruppert, F. (1993). *Der Fragebogen zur Sicherheitsdiagnose (FDS)*. Bern: Huber.
- HVBG – Hauptverband der gewerblichen Berufsgenossenschaften (1997). *BG-Statistiken für die Praxis*. Sankt Augustin.
- Iverson, R.D. & Erwin, P.J. (1997). Predicting occupational injury: The role of negative affectivity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 113-128.
- Jacobson, E. (1996). *Entspannung als Therapie. Progressive Relaxation in Theorie und Praxis* (3. Aufl.). München: Pfeiffer.
- Kahn, R.L. & Byosiore, P. (1992). Stress in organizations. In M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd ed., Vol. 3, p. 571-650). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Krampe, G. (1998). *Einführungskurse zum Autogenen Training*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion. A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S., & Launier R. (1981). Streßbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J.R. Nitsch (Hrsg.), *Streß. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213-259). Bern: Huber.
- Leitner, K., Volpert, W., Greiner, B.A., Weber, W.G. & Hennes, K. (1987). *Analyse psychischer Belastung in der Arbeit. Das RHIA-Verfahren*. Köln: TÜV Rheinland.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 165-184.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Meichenbaum, D. (1991). *Intervention bei Stress. Anwendung und Wirkung des Stressimpfungstrainings*. Bern: Huber.
- Mensch, B.S. & Kandel, D.B. (1988). Do job conditions influence the use of drugs? *Journal of Health and Social Behavior*, 29, 169-184.
- Mohr, G. (1991). Fünf Subkonstrukte psychischer Befindensbeeinträchtigungen bei Industriearbeitern: Auswahl und Entwicklung. In S. Greif, E. Bamberg & N.K. Semmer (Hrsg.), *Psychischer Streß am Arbeitsplatz* (S. 91-119). Göttingen: Hogrefe.
- Moyle, P. (1995). The role of negative affectivity in the stress process: Tests of alternative models. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 647-668.

Fortsetzung Literatur

Fortsetzung Literatur

- Murphy, L.R. (1996). Stress management techniques: secondary prevention of stress. In M.J. Schabracq, J.A.M. Winnubst, & C.L. Cooper (Eds.), *Handbook of work and health psychology* (pp. 427-442). Chichester: Wiley.
- Newton, T.J. & Keenan, T. (1990). The moderating effect of the Type A behavior pattern and locus of control upon the relationship between change in job demands and change in psychological strain. *Human Relations*, 43, 1229-1255.
- Parkes, K.R. (1990). Coping, negative affectivity, and the work environment: Additive and interactive predictors of mental health. *Journal of Applied Psychology*, 75, 399-409.
- Parkes, K.R. (1991). Locus of control as moderator: An explanation for additive versus interactive findings in the demand-discretion model of work stress? Special Issue: The retirement of Donald Broadbent. *British Journal of Psychology*, 82, 291-312.
- Peeters, M.C.W., Buunk, B.P. & Schaufeli, W.B. (1995). Social interactions, stressful events and negative affect at work: a micro-analytic approach. *European Journal of Social Psychology*, 25, 391-401.
- Perrow, C. (1987). *Normale Katastrophen. Die unvermeidbaren Risiken der Großtechnik*. Frankfurt/M.: Campus.
- Plant, M.A. (1978). Alcoholism and occupation: cause or effect? *International Journal of the Addictions*, 13, 605-625.
- Preiser, S. (1989). *Zielorientiertes Handeln. Ein Trainingsprogramm zur Selbstkontrolle*. Heidelberg: Asanger.
- Reason, J.T. (1990). *Human error*. New York: Cambridge University Press.
- Reason, J.T., Parker, D. & Lawton, R. (1998). Organizational control and safety: the varieties of rule-related behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71(4), 289-304.
- Richter, P. & Hacker, W. (1998). *Belastung und Beanspruchung. Streß, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben*. München: Asanger.
- Rosenstiel, L. v. (1989). Innovation und Veränderung in Organisationen. In E. Roth (Hrsg.), *Organisationspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie D/III/3* (S. 652-684). Göttingen: Hogrefe.
- Royal College of Psychiatrists (1979). *Alcohol and Alcoholism*. London: Tavistock.
- Ruppert, F. (1995). Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz als Organisationsaufgabe. In C. Graf Hoyos & G. Wenninger (Hrsg.), *Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz in Organisationen* (S. 41-61). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Saks, A.M. (1995). Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 80, 211-225.
- Schabracq, M.J., Winnubst, J.A.M. & Cooper, C.L. (Eds.). (1996). *Handbook of work and health psychology*. Chichester: Wiley.
- Schelp, T., Maluck, D., Gravemeier, R. & Meusling, U. (1990). *Rational-Emotive Therapie als Gruppentraining gegen Streß*. Bern: Huber.
- Schönplüg, W. (1987). Beanspruchung und Belastung bei der Arbeit - Konzepte und Theorien. In U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hrsg.), *Arbeitspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie D/III/1* (S. 130-184). Göttingen: Hogrefe.
- Schulz, H.W. (1989). Voraussetzungen für den Einsatz eines erfolgreichen Assessment Centers. In Arbeitskreis Assessment Center (Hrsg.), *Das Assessment Center in der betrieblichen Praxis* (S. 114-123). Hamburg: Windmühle.
- Semmer, N.K. (1984). *Streßbezogene Tätigkeitsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Semmer, N.K. (1990). Stress und Kontrollverlust. In F. Frei & I. Udris (Hrsg.), *Das Bild der Arbeit* (S. 190-207). Bern: Huber.
- Semmer, N.K. (1996). Individual differences, work stress, and health. In M.J. Schabracq, J.A.M. Winnubst & C.L. Cooper (Eds.), *Handbook of work and health psychology* (pp. 51-86). Chichester: Wiley.
- Semmer, N.K. & Regenass, A. (1996). Der menschliche Faktor in der Arbeitssicherheit. In G. Grote & S. Künzler (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Sicherheitskultur*. Zürich: Verlag der Fachvereine.
- Semmer, N.K. & Udris, I. (1993). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (S. 133-165). Bern: Huber.

- Semmer, N.K., Zapf, D. & Dunckel, H. (1999). Instrument zur streßbezogenen Tätigkeitsanalyse (ISTA). In H. Dunckel (Hrsg.), *Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren* (S. 179-204). Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Slesina, W. (1994). Gesundheitszirkel: Der „Düsseldorfer Ansatz“. In G. Westermayer & B. Bähr (Hrsg.), *Betriebliche Gesundheitszirkel* (S. 25-36). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Slesina, W., Beuchels, F.-R. & Sochert, R. (1998). *Betriebliche Gesundheitsförderung: Entwicklung und Evaluation von Gesundheitszirkeln zur Prävention arbeitsbedingter Erkrankungen*. Weinheim: Juventa.
- Steers, R.M. (1991). *Introduction to organizational behavior* (4th ed.). New York: Harper & Collins Publ.
- Thomason, J.A., & Pond, S.B. (1995). Effects of instruction on stress management skills and self-management skills among blue-collar employees. In L.R. Murphy, J.J. Hurrell & S.L. Sauter (Eds.), *Job stress interventions* (p. 7-20). Washington, DC: American Psychological Association.
- Udris, I. (1992). Arbeiten, gesund sein und gesund bleiben: Theoretische Überlegungen zu einem Ressourcenkonzept. *Psychosozial*, 15 (4), 9-22.
- Ulich, E. (1998). *Arbeitspsychologie* (4. Aufl.). Stuttgart: Poeschel.
- Westermayer, G. & Bähr, B. (1994). Gesundheitszirkel als Instrument einer integrierten Personal- und Organisationsentwicklung. In G. Westermayer & B. Bähr (Hrsg.), *Betriebliche Gesundheitszirkel* (S. 37-45). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Zapf, D. (1999a). Mobbing in Organisationen. Ein Überblick zum Stand der Forschung. *Zeitschrift für Arbeits- & Organisationspsychologie*, 43, 1-25.
- Zapf, D. (1999b). Organizational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20, 70-85.
- Zapf, D. (in press). Emotion work and psychological strain. A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*.
- Zapf, D. & Frese, M. (1991). Soziale Stressoren am Arbeitsplatz und psychische Gesundheit. In S. Greif, E. Bamberg & N. Semmer (Hrsg.), *Psychischer Streß am Arbeitsplatz* (S. 168-184). Göttingen: Hogrefe.
- Zimolong, B. (1995). Neue Perspektiven im Arbeits-, Gesundheits- und Umweltschutz: Rechtliche, arbeits- und organisationspsychologische Aspekte. In C. Graf Hoyos & G. Wenninger (Hrsg.), *Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz in Organisationen* (S. 17-40). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Fortsetzung Literatur

21 Ausgliederung aus dem Berufsleben

von Renate Schmook

Inhaltsübersicht

1 Einleitung	590
2 Arbeitslosigkeit	590
2.1 Moderatoren der Reaktion auf Arbeitslosigkeit	592
2.2 Gesundheitliche Auswirkungen der Arbeitslosigkeit	595
2.3 Auswirkungen der Arbeitslosigkeit auf die Familie – Opfer durch Nähe	596
2.4 Gesellschaftliche Auswirkungen der Arbeitslosigkeit	596
3 Outplacement	597
3.1 Ziele und Verbreitung von Outplacement	598
3.2 Ablauf eines Outplacement	599
3.3 Ausweitung des Outplacement-Konzepts	601
3.4 Offene Fragen	602
4 Unterbrechung der Berufstätigkeit aus familiären Gründen	603
4.1 Gesetzliche Regelungen	603
4.2 Bedingungen für eine Wiederaufnahme der Berufstätigkeit	604
4.3 Wiedereingliederungsmaßnahmen	606
4.4 Vor- und Nachteile der Unterbrechung	607
5 Ruhestand	607
5.1 Veränderungen durch die Pensionierung	608
5.2 Moderatoren der Anpassung an den Ruhestand	608
5.3 Kohortenunterschiede	611
5.4 Vorbereitung auf den Ruhestand	611
Zusammenfassung	613
Weiterführende Literatur	614
Literatur	614

Arbeit hat große Bedeutung für den Menschen.

Eine Vielzahl de facto Arbeitsloser wird von den offiziellen Arbeitslosenstatistiken nicht erfaßt.

Eine frühe, großangelegte Studie zu den Auswirkungen der Arbeitslosigkeit ist die Marienthal-Studie.

1 Einleitung

Arbeit und Beruf haben große Bedeutung für einen Menschen (vgl. Kapitel 2). Arbeit strukturiert nicht nur den Tagesablauf und den Ablauf eines Jahres, sondern das gesamte Leben. Dementsprechend wird die Lebensspanne häufig in die vorberufliche oder berufsvorbereitende Phase, die Phase der Erwerbstätigkeit und schließlich die nachberufliche Phase, die Zeit des Ruhestands, unterteilt. Doch dient die Arbeit nicht nur der Strukturierung der Zeit. Der wichtigste Grund für die Ausübung einer Tätigkeit ist für die meisten Menschen die Notwendigkeit, für den eigenen oder familiären Lebensunterhalt zu sorgen. Daneben bietet Arbeit eine Reihe weiterer Vorteile wie z. B. Abwechslung, erhöhtes Aktivitätsniveau, soziale Kontakte, Entwicklung persönlicher Identität sowie Übung und Entwicklung von persönlichen Fähigkeiten.

Da Arbeit und Berufstätigkeit einen derart großen Einfluß auf das Leben ausüben, ist es wichtig, die Umstände näher zu betrachten, die zu einer Unterbrechung oder gar einem Abbruch der Berufstätigkeit führen, ihre Konsequenzen zu analysieren und geeignete Gegenmaßnahmen zu entwickeln.

2 Arbeitslosigkeit

Die große Bedeutung der Arbeit zeigt sich mit umgekehrtem Vorzeichen am Problem der Arbeitslosigkeit. Die Arbeitslosenquote steht als einer der wichtigsten wirtschaftlichen Kennwerte im Zentrum öffentlicher Aufmerksamkeit. Sie zeigt als Statistik aber nicht das volle Ausmaß der Beschäftigungslosigkeit an, da verschiedene Personengruppen nicht erfaßt werden:

- Jugendliche, die sich nach erfolgloser Ausbildungs- oder Arbeitsplatzsuche nicht mehr beim Arbeitsamt melden, da sie von dort nichts mehr erwarten;
- Arbeitslose, die keine Arbeitslosenhilfe erhalten, weil der Ehepartner verdient, und die daher ebenfalls auf den Gang zum Arbeitsamt verzichten;
- Ehemalige Bezieher von Arbeitslosenhilfe, die für nicht arbeitsfähig erklärt und in die Sozialhilfe überführt wurden;
- Arbeitslose, die nur in kurzfristige Stellen vermittelt wurden, an Arbeitsbeschaffungs- oder Rehabilitationsmaßnahmen teilnehmen, wodurch aber ihre Arbeitslosigkeit nur vorübergehend unterbrochen wurde;
- Bewohner von Heimen, Anstalten und Nichtseßhafte.

Außerdem muß man sich immer wieder vor Augen führen, daß es sich nicht einfach um Statistiken und Zahlen handelt, sondern daß hinter diesen Zahlen die Einzelschicksale unmittelbar oder mittelbar von der Arbeitslosigkeit Betroffener stehen.

Als klassische Untersuchung zu den Auswirkungen der Arbeitslosigkeit auf individueller und gesellschaftlicher Ebene gilt die Marienthal-Studie. Diese Studie soll im Kasten 1 näher erläutert werden.

Kasten 1:

Die Marienthal-Studie

In dem kleinen Ort Marienthal in der Nähe von Wien war Anfang der 30er Jahre der größte örtliche Arbeitgeber zusammengebrochen. Danach gab es in 77% der Familien des Ortes kein erwerbstätiges Mitglied mehr (Jahoda, Lazarsfeld & Zeisel, 1975; Lazarsfeld, 1932). Mit einem methodisch originellen und beeindruckenden Forschungsansatz wurde eine Vielzahl von Variablen erhoben und in Zusammenhang mit Arbeitslosigkeit gebracht. Dabei war die Untersuchung nicht genau im voraus geplant, sondern wurde während der Durchführung der Feldstudie entwickelt. Um einen Eindruck von der Fülle des Materials zu erhalten, seien hier einige der Quellen genannt. Es wurden zahlreiche Lebensgeschichten, Zeitbudget-

Aufzeichnungen und Berichte zu den Mahlzeiten ausgewertet. Die Forscher führten Tiefeninterviews und werteten Texte und Dokumente aus. Das analysierte Material umfaßte z. B. Aufzeichnungen des Standesamts, Ausleihzahlen der Bibliothek und Daten der Fabrik- und Industriebetriebe, aber auch Listen mit den Weihnachtswünschen der Kinder, Berichte von Lehrern, Ärzten und Wohlfahrtseinrichtungen. Mitgliedschaften in Vereinen, die Wahlergebnisse, Zeitungsabonnements und die Geschäftsbücher des Konsumvereins wurden ebenso ausgewertet wie die Umsätze beim Wirt, Friseur, Schlachter, Schuhmacher, Schneider und Zuckerbäcker.

Erklärtes Ziel dabei war, daß keiner der Forscher in Marienthal als rein externer Beobachter auftreten sollte. Jeder mußte sich auf natürliche Weise in das öffentliche Leben einpassen, indem er an einer Aktivität teilnahm, die nützlich für die Gemeinde war. Entsprechend gaben sie Schneider- und Gymnastikkurse, veranstalteten Aufsatzwettbewerbe, sammelten, reparierten, wuschen und verteilten Kleidung oder organisierten kostenlose medizinische Beratungen. Dabei nutzten sie die Möglichkeiten, die sich für eine detaillierte und exakte Datensammlung ergaben. Sie beobachteten die Gehgeschwindigkeit, erfaßten die Gespräche in Wirtshäusern und im ärztlichen Wartezimmer, beobachteten die Teilnehmer am Nähkurs und bei der Kleidersammlung.

Die Forscher ermittelten anhand der Reaktionen vier Typen Arbeitsloser:

a) die Ungebrochenen

Bei diesen Personen zeigte sich anhaltendes Interesse an Haushalt und Kindern, sie waren aktiv, berichteten subjektives Wohlbefinden, hatten Hoffnung und Zukunftspläne und unternahmen fortgesetzte Versuche, eine neue Beschäftigung zu finden.

b) die Resignierten

Hierbei handelte es sich um die größte Gruppe der Arbeitslosen. Diese Personen hatten keine Pläne, keinerlei Zukunftsbezug und auch keine Hoffnung mehr. Sie hatten ihre Bedürfnisse auf das absolut Lebensnotwendige beschränkt. Sie kümmerten sich jedoch noch um den Haushalt und die Versorgung der Kinder und zeigten insgesamt noch ein gewisses Wohlbefinden.

c) die Verzweifelten

Die Personen dieser Gruppe zeigten Verzweiflung, Depression, Hoffnungslosigkeit, ein Gefühl der Nutzlosigkeit aller Bemühungen, und daher machten sie auch keine weiteren Versuche, Arbeit zu finden oder die Situation zu verbessern. Vielmehr nahmen sie ständige Vergleiche der Gegenwart mit der besseren Vergangenheit vor. Doch auch bei dieser Gruppe fand sich noch die Sorge um Haushalt und Kinder.

d) die Apathischen

In dieser Gruppe löste sich der Familienverbund langsam auf, die Kinder verwahrlosten, der Haushalt war schmutzig, Pläne wurden nicht einmal mehr für die kommenden Stunden, geschweige denn für den nächsten Tag geschmiedet, Freizeitaktivitäten hatten vollständig nachgelassen, Rettungsversuche waren energie- und tatenlosem Zusehen gewichen. In den Familien herrschte Streit und Verfall. Betteln, Stehlen und völlige Planlosigkeit waren kennzeichnend. Zu dieser Gruppe zählten etwa die Trinker von Marienthal.

Allerdings wurde festgestellt, daß der Grad der Hoffnungslosigkeit in deutlichem Zusammenhang mit den verfügbaren Geldmitteln stand. Daneben ließ sich eine merkliche Veränderung der Zeiterfahrung und -verwendung feststellen. Die Tage wurden als inhaltsleer und gleichförmig empfunden, die Zeitstruktur war zerstört. Zunehmend stellte sich bei den Betroffenen das Gefühl ein, nicht mehr gebraucht zu werden, und die subjektive Gewißheit wuchs, die eigene Lage nicht ändern zu können; Hoffnungslosigkeit und Resignation machten sich breit (Jahoda, Lazarsfeld & Zeisel, 1975).

Das analysierte Material war von beeindruckender Vielfalt.

Die Forscher in Marienthal nahmen aktiv am Geschehen des Dorfes teil.

Es konnten vier Typen Arbeitsloser ermittelt werden:
 – die Ungebrochenen
 – die Resignierten
 – die Verzweifelten
 – die Apathischen.

Der Grad der Hoffnungslosigkeit stand in deutlichem Zusammenhang mit den verfügbaren Geldmitteln.

Die Zeitstruktur war zerstört.

Der Übergang von Arbeit zur Arbeitslosigkeit kann im Sinne einer Kosten-Nutzen-Analyse betrachtet werden.

Die Reaktionen auf Arbeitslosigkeit fallen sehr unterschiedlich aus.

Eine hohe Bedeutung der Arbeit erschwert den Umgang mit der Arbeitslosigkeit.

Im mittleren Alter wird Arbeitslosigkeit als besonders belastend erlebt.

Auch wenn mittlerweile, dank des sozialen Netzes, vor allem die finanziellen Auswirkungen nicht mehr so gravierend sind wie vor 60 Jahren, gilt Arbeitslosigkeit nach wie vor als negatives, Streß verursachendes Erlebnis. So bewertet Filipp in ihrer Forschung zu kritischen Lebensereignissen (vgl. z. B. Filipp, 1981) das „Entlassenwerden“ mit einem Wert von 47 auf einer Skala von 1 bis 100.

Warr (1984) gibt allerdings zu bedenken, daß Arbeit nicht nur positive und Arbeitslosigkeit nicht nur negative Seiten aufweise. Vielmehr sollte der Übergang von Arbeit zur Arbeitslosigkeit im Sinne einer Kosten-Nutzen-Analyse betrachtet werden. So kann es durchaus einen positiven Effekt haben, einer körperlich und psychisch belastenden oder auch gefährlichen Arbeit zu entkommen, auch wenn damit die positiven Aspekte der Tätigkeit wegfallen. Als Kosten der Arbeit nennt Warr (1984) reduzierte Autonomie, Monotonie, Erschöpfung, interpersonale Konflikte und Gesundheitsbeeinträchtigungen. Als Nutzen sind demgegenüber finanzielle Aspekte, vermehrte Aktivität, Zeitstrukturierung, soziale Kontakte und das Gefühl persönlicher Identität zu werten. Im allgemeinen, wie noch zu sehen sein wird, ist aber das Kosten-Nutzen-Verhältnis bei Arbeitslosigkeit schlechter als zu Zeiten der Erwerbstätigkeit. Warr (1984) geht – abhängig vom Kosten-Nutzen-Verhältnis – insgesamt von einem Kontinuum mit den Polen “schlechte” und “gute” Arbeitslosigkeit aus.

2.1 Moderatoren der Reaktion auf Arbeitslosigkeit

Schon früh in den Studien zur Wirkung von Arbeitslosigkeit auf die Betroffenen wurde festgestellt, daß die Reaktionen sehr unterschiedlich ausfallen. So stellte bereits Robb (1934) fest, daß sich vom Selbstmord bis zum Größenwahn jegliche Reaktion als Antwort auf die Arbeitslosigkeit finden läßt.

Wovon aber sind nun die jeweiligen Reaktionen auf die Arbeitslosigkeit abhängig? In der Literatur werden z. B. die folgenden Moderatoren diskutiert: Individuelle Bedeutung der Arbeit, Alter, Geschlecht, Dauer der Arbeitslosigkeit, finanzielle Belastungen, persönliches Aktivitätsniveau, Unterstützungseinrichtungen, Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit, Ursachen-Attribution der Arbeitslosigkeit, lokale Arbeitslosenrate, soziale Unterstützung und Persönlichkeitsmerkmale (vgl. z. B. Warr, 1984; Kirchler, 1993). Die Moderatoren sind häufig miteinander korreliert. Im Kasten 2 wird der mögliche Einfluß dieser Variablen näher erläutert.

Kasten 2:
Moderatoren der Reaktion auf Arbeitslosigkeit

Individuelle Bedeutung der Arbeit
Die Arbeitslosigkeit wird bei hoher Arbeits- und Berufsorientierung deutlich negativer erlebt als bei niedriger Arbeits- und Berufsorientierung (vgl. Kirchler, 1993).
Alter
Bei dieser Variablen wird i.d.R. ein kurvilinearere Bezug zu negativen Auswirkungen der Arbeitslosigkeit berichtet, d.h. im mittleren Alter wird Arbeitslosigkeit als besonders belastend erlebt. Allerdings ist davon auszugehen, daß nicht das Alter an sich einen Einfluß ausübt, sondern vielmehr die sich mit dem Alter ändernden Situationen. So dürften z. B. im mittleren Alter die familiären Verpflichtungen am höchsten sein, und Karrierehoffnungen können am nachhaltigsten gestört werden (vgl. z. B. Warr, 1984; Kirchler, 1993).
Geschlecht
Auch hier ist es genauer, von geschlechtsverbundenen Faktoren zu sprechen. So können Frauen mit einem traditionellen Rollenverständnis bes-

ser mit der Erwerbslosigkeit umgehen, wenn sie sich als Hausfrau definieren können, als Männer, denen nach traditionellem Rollenbild keine derartige Alternativrolle zur Verfügung steht. Sind Frauen aber darauf angewiesen, durch ihre Arbeit ihren Lebensunterhalt zu verdienen, führt die Arbeitslosigkeit zu ebenso negativen Effekten wie bei Männern. Darüber hinaus finden sich in Zeiten objektiv schlechterer Wiederbeschäftigungschancen für Frauen sogar negativere Auswirkungen bei Frauen als bei Männern (Kirchler, 1993).

Dauer der Arbeitslosigkeit

Im Zusammenhang mit der Dauer der Arbeitslosigkeit werden immer wieder Phasenmodelle diskutiert. Bereits 1938 entwickelten Eisenberg und Lazarsfeld ein Vier-Phasen-Modell der Anpassung an die Arbeitslosigkeit: Zunächst wird der Verlust der Arbeit als Schock erlebt, der Gefühle der Verzweiflung, Apathie und Resignation nach sich zieht. In der zweiten Phase erholen sich die Betroffenen und bemühen sich intensiv, wieder Arbeit zu finden. Führen die Bewerbungen aber nicht zum Erfolg, so folgt als nächste Phase wieder ein Gefühl der Resignation und schließlich als letzte Phase ein Zustand des Fatalismus, in dem Arbeitslosigkeit als unabänderbares Schicksal angenommen wird. Empirische Bestätigung fanden diese vier Phasen beispielsweise bei Kirchler (1984).

Finanzielle Belastungen

Zwar sind die Folgen von Arbeitslosigkeit durch unser gegenwärtiges Sozialsystem längst nicht mehr so gravierend wie beispielsweise in den 30er Jahren zu Zeiten der Marienthal-Studie, doch auch heute können die finanziellen Sorgen schwerwiegende Ausmaße annehmen, z.B. wenn Kreditverpflichtungen bestehen oder das Budget schon vor der Arbeitslosigkeit knapp war. Dabei sind die finanziellen Belastungen und damit das Risiko der Verarmung und des sozialen Abstiegs auch abhängig von den Verpflichtungen gegenüber unversorgten Familienangehörigen (Kirchler, 1993). Das Ausmaß finanzieller Belastungen wiederum verstärkt die negativen psychologischen Auswirkungen der Arbeitslosigkeit (vgl. z.B. Estes & Wilensky, 1978).

Persönliches Aktivitätsniveau

Durch die Arbeitslosigkeit steht dem Betroffenen sehr viel mehr Zeit zur freien Verfügung als zuvor. Wie der einzelne nun mit dieser Zeit umzugehen vermag, beeinflusst nicht unerheblich die Auswirkungen der Arbeitslosigkeit. D.h. es geht hier um die Frage, ob er in der Lage ist, die Zeit sinnvoll zu nutzen und auch zu strukturieren, oder aber nichts damit anzufangen weiß und nur Langeweile und Leere empfindet. Je geringer also das persönliche Aktivitätsniveau, desto negativere Auswirkungen hat die Arbeitslosigkeit (vgl. Warr, 1984; Kirchler, 1993).

Unterstützungseinrichtungen

Öffentliche und private Einrichtungen zur Unterstützung und Beratung Arbeitsloser wie z.B. Schulungsmaßnahmen der Arbeitsamtseinrichtungen, Outplacement-Beratungen oder Arbeitsloseninitiativen haben durchaus ihren Sinn. Arbeitslose, die diese Beratungen und Unterstützungen nutzen, sind tatsächlich besser in der Lage, ihre Situation zu bewältigen, und nehmen ihre Lage weniger negativ wahr als Arbeitslose, denen derartige Einrichtungen nicht zur Verfügung stehen (Kirchler, 1993).

Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit

Zu den Einflüssen vorangegangener Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit werden zwei Hypothesen diskutiert. Eine Annahme besagt, daß der Betroffene durch frühere Erfahrungen bereits Bewältigungsstrategien entwickeln konnte und daher nun besser in der Lage ist, die ja bereits bekannte Situation zu meistern. Nach der anderen Hypothese spitzt sich die

Steht eine Alternativrolle zur Verfügung, sind die Auswirkungen weniger gravierend.

Vier-Phasen-Modell der Anpassung an die Arbeitslosigkeit

Finanzielle Belastungen verstärken die negativen psychologischen Auswirkungen der Arbeitslosigkeit.

Ein geringes Aktivitätsniveau verstärkt die negativen Folgen der Arbeitslosigkeit.

Unterstützungseinrichtungen helfen bei der Bewältigung der Situation.

Wiederholte Arbeitslosigkeit kann zu Gefühlen der Hilflosigkeit führen.

Internale Ursachen-Attribution verschärft die Situation.

Eine hohe lokale Arbeitslosenrate erlaubt externe Attribution, aber senkt die Wiederbeschäftigungschance.

Soziale Unterstützung erleichtert den Umgang mit Arbeitslosigkeit.

Persönlichkeitsmerkmale beeinflussen die Reaktion auf Arbeitslosigkeit.

Situation für den Betroffenen mit jeder neuen Arbeitslosigkeit zu. Die Person erlebt zunehmend das Gefühl erlernter Hilflosigkeit, und auch objektiv verringern sich die Chancen auf eine Wiederbeschäftigung (Kirchler, 1993). Eindeutig konnte bisher keine dieser konträren Annahmen empirisch bestätigt werden, doch sprechen die Befunde von Hepworth (1980) und Kirchler (1988) für die zweite Hypothese. Unklar ist bislang allerdings, inwiefern beispielsweise der soziale Status oder auch Persönlichkeitseigenschaften der Betroffenen eine Rolle spielen.

Ursachen-Attribution der Arbeitslosigkeit

Wer arbeiten will, der findet auch Arbeit, lautet das Urteil, das die Schuld bei den Betroffenen lokalisiert. Doch werden Arbeitslose nicht nur von anderen in derartiger Weise wahrgenommen, aufgrund verinnerlichter Sozialnormen (vgl. Wacker, 1983) sehen auch die Betroffenen selbst sich in diesem negativen Licht. Durch diese internale Attribution, d.h. Übernahme von Schuld, kommt es zu einer Verschärfung der Situation, Depression und Apathie nehmen zu, das Selbstbild wird zunehmend schlechter. Weniger negative Auswirkungen der Arbeitslosigkeit zeigen sich, wenn externe Bedingungen, die außerhalb der eigenen Kontrolle liegen, als verantwortlich angesehen werden, wie etwa das Mißmanagement des Firmenchefs.

Lokale Arbeitslosenrate

Eine hohe lokale Arbeitslosenrate hat insofern positive Effekte, als die Ursachen eher externen Umständen zugeschrieben werden und der Betroffene sich nicht alleine mit seinem Schicksal wahrnehmen muß. Gleichzeitig sinken jedoch aufgrund der verstärkten Konkurrenzsituation in strukturell ungünstigen Gegenden die Chancen auf eine Wiederbeschäftigung. Die Arbeitslosen nehmen ihre Lage als extrem hoffnungslos wahr (Kirchler, 1993).

Soziale Unterstützung

Generell ist festzustellen, daß soziale Unterstützung dazu beiträgt, Lebensstress besser bewältigen zu können. Dies gilt auch für den Stressor Arbeitslosigkeit. Erhält eine Person unabhängig von ihrer Arbeit das Gefühl, von ihrer Umgebung gebraucht, geliebt, unterstützt und akzeptiert zu werden, so kann auch bei Arbeitslosigkeit das Selbstwertgefühl aufrechterhalten werden (Kirchler, 1993).

Persönlichkeitsmerkmale

Persönlichkeitsmerkmale tragen dazu bei, wie von Arbeitslosigkeit Betroffene ihre Situation ertragen, ob sie resignieren oder kämpfen. In einer Untersuchung von Kirchler (1984) konnte festgestellt werden, daß selbstsichere, veränderungsbereite, flexible, robuste und begeisterungsfähige Personen mit hohem Selbstvertrauen ihre Arbeitslosigkeit eher ertragen als jene, die innere Gespanntheit, Zurückhaltung, Besorgtheit und emotionale Störbarkeit zeigten.

Es wirkt also eine Vielzahl von Moderatoren auf das Erleben und die Verarbeitung von Arbeitslosigkeit. Somit sollte es auch keinesfalls verwundern, auf höchst unterschiedliche Reaktions- und Verhaltensweisen bei Arbeitslosen im Umgang mit ihrer Situation zu treffen. Weiterhin ist aus dieser Vielfalt der Schluß zu ziehen, daß Programme zur Bewältigung der Arbeitslosigkeit auch Raum für den Umgang mit individuellen Problemen bieten sollten.

2.2 Gesundheitliche Auswirkungen der Arbeitslosigkeit

Arbeitslosigkeit und die damit verbundene Einschränkung der finanziellen Mittel, der Verlust der positiven sozialen Funktionen sowie Perspektivlosigkeit aufgrund zunehmender Massenarbeitslosigkeit sind als massive Stressoren für den einzelnen zu werten. In Abhängigkeit von der individuellen Vulnerabilität und den zur Verfügung stehenden Bewältigungsstrategien sind mehr oder minder gravierende psychosoziale oder psychosomatische Auswirkungen feststellbar. Dabei scheint der Kontrollüberzeugung eine herausragende Bedeutung zuzukommen (vgl. z.B. Kieselbach, 1998). So finden sich deutlich stärkere psychosoziale Probleme, wenn die Betroffenen sich selbst die Schuld für ihre Arbeitslosigkeit geben, also internal attribuieren, als wenn sie externale Bedingungen, über die sie keine Kontrolle haben, verantwortlich machen (vgl. Kasten 2). Insgesamt sind bei Arbeitslosen vermehrt Depressivität, emotionale Labilität, Ängstlichkeit, Schlaflosigkeit, Reizbarkeit, allgemeine Nervosität sowie Konzentrationsstörungen zu beobachten. Darüber hinaus ist bei zunehmender Dauer der Arbeitslosigkeit auch mit Auswirkungen auf die körperliche Gesundheit zu rechnen (z.B. Herzerkrankungen, Magengeschwüre, Rheumatismus, Bluthochdruck). Außerdem finden sich bei Arbeitslosen im Vergleich zu Erwerbstätigen deutlich höhere Raten von Selbsttötungen und Selbsttötungsversuchen (Kieselbach, 1995). Des weiteren geht eine langfristige Gefährdung von möglichen Veränderungen des Gesundheitsverhaltens aus. Aufgrund der empfundenen Perspektivlosigkeit kann eine gesunde Lebensführung ihren Sinn für arbeitslose Personen verlieren. Kieselbach (1995) nennt eine finnische Studie, die bei arbeitslosen Jugendlichen hinsichtlich der Verhaltensweisen Rauchen, Alkohol, Schlafgewohnheiten und Mangel an sportlicher Betätigung einen deutlich gesundheitsriskanten Lebensstil konstatiert. Die schwer zu erfassenden Spätfolgen solcher Verhaltensweisen dürfen bei der Abschätzung der gesundheitlichen Folgen der Arbeitslosigkeit nicht ignoriert werden.

Jedoch auch frühzeitiger auftretende Symptome, beispielsweise depressive oder psychosomatische Störungen, können sich im Laufe der Zeit verfestigen und eine gewisse Eigendynamik entwickeln (Frese, 1987). Die bloße Beseitigung des negativen Einflusses, d.h. die Beendigung der Arbeitslosigkeit, ist kein Garant für die Beseitigung ihrer Folgen. Vielmehr bedarf es psychologischer Unterstützung vor und nach Aufnahme einer erneuten Tätigkeit, um zu verhindern, daß beispielsweise psychische Probleme oder psychosomatische Störungen zu einem baldigen Verlust der neuen Arbeit führen.

Insgesamt gesehen ist der Gesundheitszustand Arbeitsloser schlechter als der Erwerbstätiger. In diesem Zusammenhang werden zwei Hypothesen diskutiert (vgl. Warr, 1987): Die Selektionshypothese geht davon aus, daß die Arbeitslosen kränker sind, weil sie es zuvor schon waren und aus diesem Grunde mit größerer Wahrscheinlichkeit entlassen wurden. Die Kausationshypothese postuliert eine Verursachung des schlechten physischen und psychischen Zustands durch die Arbeitslosigkeit.

In der Literatur finden sich sowohl Belege für die eine wie auch für die andere Hypothese. So sieht Elkeles (1992) die Selektionshypothese bestätigt, da sich bei den Untersuchten auch nach einer Wiederbeschäftigung keine Verbesserung des Gesundheitszustands zeigte. Dagegen fanden Caplan, Vinokur, Price und van Ryn (1989) bei Personen, denen es gelungen war, nach ihrer Arbeitslosigkeit eine Wiederbeschäftigung zu finden, signifikant niedrigere Ausprägungen an Ängstlichkeit, Depression und Ärger und höhere Werte bei der Lebensqualität und dem Selbstwertgefühl als bei Personen, die nach wie vor arbeitslos waren. Diese Ergebnisse zeigen, daß beide Prozesse – Selektion und Kausation – zum Tragen kommen können. Eine Integration gelingt, wenn man die jeweilige ökonomische Lage berücksichtigt. So ist die Selektionshypothese besonders plausibel in Zeiten geringer Arbeitslosenrate. Gelingt es in solchen Perioden eines leicht zugänglichen Arbeitsmarktes einer kleinen Anzahl von Arbeitslosen nicht, eine bezahlte

Bei Arbeitslosen zeigen sich vermehrte Depressivität, emotionale Labilität, Ängstlichkeit, Schlaflosigkeit, Reizbarkeit, allgemeine Nervosität und Konzentrationsstörungen.

Arbeitslosigkeit kann negative Auswirkungen auf die körperliche Gesundheit haben.

Aufgrund von Perspektivlosigkeit kann Arbeitslosigkeit zu riskanterem Gesundheitsverhalten führen.

Selektionshypothese: Krankheitsanfällige Personen werden mit größerer Wahrscheinlichkeit arbeitslos. Kausationshypothese: Arbeitslosigkeit führt zu Krankheit.

Die Selektionshypothese ist besonders plausibel bei geringer Arbeitslosenrate.

Die Kausationshypothese erklärt Unterschiede zwischen Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbstätigen bei hoher Arbeitslosenrate.

Die Familie kann unterstützend, aber auch belastend wirken.

Arbeitslosigkeit hat nicht nur negative Auswirkungen auf die unmittelbar Betroffenen, sondern auch auf deren Familie.

Beschäftigung zu finden, so kann im Sinne der Selektionshypothese von diesen Personen angenommen werden, daß sie aufgrund persönlicher Eigenschaften ihren Arbeitsplatz verloren haben und auch nicht in der Lage sind, einen neuen zu finden. Wenn aber die Arbeitslosenrate hoch ist und ganze Beschäftigungsgruppen ihre Arbeit aufgrund von Firmenschließungen oder sonstiger Massenentlassungen verlieren, ist es im Sinne der Kausationshypothese wahrscheinlicher, daß Gesundheitsunterschiede zwischen Erwerbstätigen und Arbeitslosen die Verschlechterung des Zustands der zweiten Gruppe durch die Erfahrung der Arbeitslosigkeit widerspiegeln (Warr, 1987).

2.3 Auswirkungen der Arbeitslosigkeit auf die Familie – Opfer durch Nähe

Die Funktion der Familie ist für Arbeitslose nicht eindeutig, sie kann Unterstützung, aber auch Belastung bedeuten. Einerseits stellt sie ein wichtiges sinnstiftendes Element für das eigene Leben dar und ist wesentliche Quelle möglicher sozialer Unterstützung. Andererseits kann der Glaube, der Verantwortung für die Familie nicht mehr gerecht werden zu können, zu einer erheblichen Belastung werden (vgl. Kieselbach, 1994).

Inwieweit Familie Unterstützung oder Belastung bedeutet, läßt sich pauschal somit nicht beantworten. Ebenso wenig wie bei den Arbeitslosen selbst handelt es sich bei deren Familien um eine homogene Gruppe. Wichtig ist der Zustand der Familie zu Beginn der Arbeitslosigkeit. So gibt es Familien, die im Versuch der Bewältigung der Arbeitslosigkeit eines Mitglieds fester zusammenwachsen, aber auch solche, die an dieser Aufgabe scheitern und vielleicht sogar völlig auseinanderbrechen (vgl. Jackson, 1990).

Abgesehen von veränderten Beziehungen untereinander kann die Arbeitslosigkeit eines Familienmitglieds auch ganz gravierende Auswirkungen auf (Ehe-)Partner und Kinder haben. Kieselbach (z. B. 1995) spricht in diesem Zusammenhang von „Opfer durch Nähe“. So finden sich ähnliche Symptome wie bei den direkt von der Arbeitslosigkeit Betroffenen häufig auch bei deren Ehepartner. Bei den Kindern Arbeitsloser ist ein deutlich geringeres Selbstwertgefühl festzustellen, sie machen mehr selbstabwertende Äußerungen, sind stimmungslabiler, depressiver, einsamer, weniger gesellig, mißtrauischer und weniger in der Lage, Streß zu bewältigen. Darüber hinaus kann der familiäre Streß bei Kindern Krankheiten insbesondere psychosomatischer Art begünstigen (Kieselbach, 1994, 1995). So zeigen sich vor allem bei jüngeren Kindern häufiger Eß- und Schlafstörungen, Magen-Darm-Erkrankungen, Erkältungs- und andere Infektionskrankheiten, Störungen des Immunsystems (z. B. Asthma), Hauterkrankungen, aber auch eine erhöhte Unfallneigung sowie Verhaltensprobleme (Fagin & Little, 1984; Margolis & Farran, 1981). Kritisch ist außerdem der in verschiedenen Studien festgestellte Zusammenhang zwischen wirtschaftlichen Problemen und Kindesmißhandlung (vgl. z. B. Kieselbach, 1991).

Die von vielen arbeitslosen Vätern gehegte Hoffnung, endlich mehr Zeit für die Familie zu haben, erweist sich oft als trügerisch. Aufgrund der bedrückenden Alltagssorgen, der Perspektivlosigkeit und der sozialen Ausgrenzung gelingt es oft nicht, die Zeit mit der Familie zu genießen (Kieselbach, 1994), was z. B. durch Fehlattraktionen zu einer Verschärfung der innerfamiliären Situation führen kann.

2.4 Gesellschaftliche Auswirkungen der Arbeitslosigkeit

Auch von den (noch) Erwerbstätigen wird eine zunehmende Massenarbeitslosigkeit als Gefährdung des eigenen Arbeitsplatzes wahrgenommen. Dieser „Streuereffekt“ der Massenarbeitslosigkeit führt nach Kieselbach (1998) aufgrund von Unsicherheit und ständiger Angst vor Arbeitsplatzverlust bereits

Massenarbeitslosigkeit führt zu Unsicherheit und ständiger Angst vor Arbeitsplatzverlust.

vor möglichen Entlassungen zu erheblichen Belastungen. Es zeigen sich Schlafstörungen, innere Unruhe und verminderte Belastbarkeit (Kieselbach, 1995). Die Betroffenen verlieren das Interesse an den Arbeitsbedingungen und akzeptieren auch extrem belastende Bedingungen, nur um den Arbeitsplatz nicht zu verlieren. So werden z. B. notwendige Krankmeldungen unterlassen; dies kann zu langfristigen gesundheitlichen Folgen nach sich ziehen, aber auch aufgrund von Unaufmerksamkeit bei der Arbeit Kollegen gefährden.

Natürlich müssen auch vielfach diskutierte ökonomische Kosten wie z. B. Arbeitslosengeld und -hilfe, Verluste, die den Sozialversicherungen entstehen, der Verlust an Steuereinnahmen oder auch finanzielle Aufwendungen für berufliche Reintegrationsmaßnahmen in Berechnungen der gesellschaftlichen Kosten von Massenarbeitslosigkeit berücksichtigt werden. Es würde den Rahmen dieses Kapitels sprengen, darauf näher einzugehen.

3 Outplacement

Wie Smith (1993) feststellt, unterscheiden sich Organisationen „auch darin, wie sie mit Personalabbau umgehen. Eine nicht gerade sehr feinfühligere Reaktion war in einem Londoner Unternehmen von Börsenhändlern nach dem Crash im Jahr 1987 zu beobachten. Die Hälfte der Börsenhändler wurden zu einer Sitzung einberufen, in der ihnen mitgeteilt wurde, daß sie entlassen seien; sie bekamen einen schwarzen Plastikeimer, in dem sie ihren persönlichen Besitz sammeln konnten, und sie hatten das Gelände des Unternehmens innerhalb von 20 Minuten zu verlassen. Den EDV-Mitarbeitern erging es noch schlechter. Nach Beendigung der Sitzung wurden sie unter Bewachung zum Empfangsbereich des Unternehmens eskortiert, wo sie auf ihren persönlichen Besitz warten mußten, der ihnen gebracht wurde.“ (Smith, 1993, S. 201)

Ein derartiges Vorgehen bei Entlassungen ist unwürdig, führt nicht selten zu Reaktanz und entsprechend unüberlegten Handlungen bei den Betroffenen und letztlich auch dazu, daß die Organisation sowohl nach außen als auch intern in einem äußerst schlechten Licht dasteht.

Hilfen zur Bewältigung von Entlassungen und Unterstützung bei der Suche nach einem neuen Arbeitsplatz sind die Ziele des sogenannten Outplacement. Diese Hilfe und Unterstützung wird jedoch nur Mitgliedern höherer Hierarchieebenen zuteil.

Definitionen von Outplacement finden sich in Kasten 3.

Kasten 3:

Definitionen von Outplacement

Seiwert (1989) definiert Outplacement als:

„ein personalpolitisches Instrument, das

- dem Unternehmen und der betroffenen Führungskraft unter Mitwirkung eines erfahrenen Personalberaters eine einvernehmliche Trennung ohne Scherben ermöglicht;
- dem ausscheidenden Mitarbeiter helfen soll, durch eine gezielte Eigenmarketing-Strategie aus einem sicheren Arbeitsverhältnis heraus eine adäquate anderweitige Position zu finden;
- das kündigende Unternehmen in die Lage versetzt, einen sozial verantwortbaren Positionswechsel aus innerbetrieblichen Gründen durchzuführen“ (S. 12).

Kürzer faßt es Mayrhofer (1989): „Outplacement beschäftigt sich mit der Trennung von Individuum und Organisation und den vielfältigen damit verbundenen Konsequenzen für alle Beteiligten.“ (S. 56).

Das Interesse an den Arbeitsbedingungen geht verloren; aus Angst vor Arbeitsplatzverlust werden extrem belastende Bedingungen akzeptiert.

Organisationen unterscheiden sich darin, wie sie mit Personalabbau umgehen.

Outplacement bietet Hilfen zur Bewältigung von Entlassungen und Unterstützung bei der Arbeitssuche.

3.1 Ziele und Verbreitung von Outplacement

Outplacement ist ein relativ junges Instrument personalpolitischen Handelns. Entwickelt wurde es Ende der 60er Jahre in den USA, um dann Anfang der 80er Jahre auch langsam Eingang im deutschsprachigen Raum zu finden. Glaubt man den Outplacement-Beratern, so erhalten sie ihre Aufträge mittlerweile aus 30–40% der deutschen Großunternehmen. Andere Untersuchungen allerdings schätzen die Zahlen mit 25% etwas geringer ein (vgl. Groth, 1995, zur Verbreitung sowie Anwendungsgründen bzw. -hindernissen vgl. Wonnemann, 1992). Doch auch Unternehmen, in denen Outplacement als personalpolitischer Bestandteil bei Entlassungen gelten kann, setzen dieses Instrument nicht in allen Trennungsfällen ein. „Wenn es eindeutige, für den Mitarbeiter nachvollziehbare, sachliche Gründe gibt, etwa aufgrund einer Fusion oder Schließung, sehen Unternehmen meist eine reguläre Kündigung als ausreichend an. Ebenso liegen die Fälle, bei denen eine klare Schuldzuweisung möglich ist: Wer die sprichwörtlichen „silbernen Löffel geklaut“ hat, wird kaum mit dem Angebot einer Beratung „belohnt“ werden. Outplacement wird hingegen um so eher eingesetzt, je unklarer die Trennungsgründe sind, je weniger der Mitarbeiter einsehen kann, weshalb die Entscheidung gerade zu diesem Zeitpunkt getroffen wurde. Gerade wenn sich Dinge über einen längeren Zeitraum hinweg aufgebaut haben, ist der eigentliche Auslöser oft nur noch minimal“ (Schulz, 1989, S. 148).

Outplacement dient aber nicht nur der betroffenen Person, die ihren Arbeitsplatz verliert, es wird auch durchgeführt – und schließlich finanziert –, da es letztlich positive Auswirkungen auf das Unternehmen hat. Kurzfristig ließen sich zwar nicht unerhebliche Kosten sparen, wenn darauf verzichtet würde, langfristig zahlt sich aber eine faire Trennung und Unterstützung für beide beteiligten Parteien aus. Denn als unsozial empfundene Kündigungen können einen erheblichen Imageverlust des Unternehmens und seiner Produkte nach sich ziehen. Innerbetrieblich sind Auswirkungen auf das Betriebsklima denkbar, ebenso Abwanderungstendenzen und innere Kündigung (vgl. Wonnemann, 1992). Die Kosten betragen in der Regel 15% des Jahresgehalts der zu entlassenden Führungskraft.

Outplacement soll also beiden Seiten, dem zu entlassenden Individuum wie auch der Organisation, helfen, besser mit der Trennung fertig zu werden. Welche Ziele lassen sich also mittels Outplacement hinsichtlich dieser beiden Gruppen verfolgen? Mayrhofer (1987) faßt die in der Literatur genannten Ziele wie in Kasten 4 dargestellt zusammen (weitere Literaturangaben vgl. Mayrhofer, 1987).

Kasten 4:

Ziele von Outplacement (Mayrhofer, 1987, S. 154f.)

Mitarbeiterbezogene Ziele:

1. Absicherung der materiellen Lebensbedingungen durch eine dem einzelnen und seiner individuellen Situation angepaßte finanzielle Regelung unter Ausnutzung der vorhandenen gesetzlichen Bestimmungen und der organisationalen Möglichkeiten.
2. Unterstützung des direkt Betroffenen bei der personspezifisch unterschiedlich ablaufenden Verarbeitung der Trennung auf der emotionalen Ebene.
3. Einbeziehung der sozialen Umwelt des Betroffenen in die Betreuung, um die individuelle Verarbeitung zu fördern und die soziale Umgebung in der Anpassung an die geänderte Situation zu unterstützen.
4. Durchführung eines an den situativen und individuellen Notwendigkeiten ausgerichteten Trainings im kognitiven und verhaltensbezogenen Bereich, um die erforderliche Jobsuche zu unterstützen.

Outplacement wird vor allem bei unklaren Trennungsgründen eingesetzt.

Outplacement dient nicht nur dem ausscheidenden Mitarbeiter, es hat auch positive Auswirkungen auf das Unternehmen.

Ziele von Outplacement beziehen sich sowohl auf die Mitarbeiter als auch auf die Organisation.

5. Interpretation der Trennung von der Organisation als normalen Einschnitt in die individuelle Berufsbiographie und Einsatz des entsprechenden diagnostischen Instrumentariums zur Analyse und (Erst-)Einschätzung der Karriere.

Ziele im organisationalen Bereich:

1. Verringerung der mit der Trennung verbundenen monetären und nicht-monetären Kosten für die Organisation.
2. Beitrag zur Gestaltung der Übermittlung der Nachricht unter Berücksichtigung von Interessen der Organisation bzw. ihrer Vertreter (Überbringer) und des Betroffenen.
3. Positive Beeinflussung der in der Organisation verbleibenden Arbeitnehmer.
4. Nutzung der Trennung als Möglichkeit zur Schwachstellenanalyse.
5. Beeinflussung der Organisation-Umwelt-Beziehung in Richtung auf eine erhöhte Unterstützung seitens relevanter Umweltsegmente durch das Sichtbarmachen der Bemühungen um ausscheidende Arbeitnehmer.
6. Gestaltung der Beziehung zwischen Organisation und Betroffenen in einer Weise, daß in Zukunft neue Austauschverhältnisse möglich sind.

3.2 Ablauf eines Outplacement

Outplacement ist als Einzelberatung oder als sogenanntes Gruppen-Outplacement durchführbar. Da die wesentlichen Schritte bei beiden Vorgehensweisen identisch sind, soll zunächst das individuelle Vorgehen dargestellt werden, um später die bei einem Gruppen-Outplacement zu beachtenden Besonderheiten zu beleuchten.

Im Verlaufe des Outplacement-Prozesses lassen sich – idealtypisch – vier Phasen unterschiedlicher zeitlicher Dauer feststellen (vgl. Mayrhofer, 1987, 1989):

- Vorbereitung
- Übermittlung der Nachricht
- Beratung im engeren Sinne
- Evaluation

Vorbereitung: In dieser Phase müssen grundsätzliche Überlegungen hinsichtlich der Trennung angestellt werden. Der Berater schafft sich einen Überblick über die Gründe, die zu diesem Schritt geführt haben.

Übermittlung der Nachricht: Auf Wunsch des Personalchefs oder sonstiger Verantwortlicher fällt es auch in den Aufgabenbereich des Outplacement-Beraters, diesbezüglich unterstützende Hilfestellungen anzubieten. Dies kann etwa ein Training zur Führung von Trennungsgesprächen (vgl. Kapitel 16) sein. In diesem Zusammenhang darf nicht vergessen werden, daß nicht nur die Entgegennahme einer Kündigung einen gewissen Schock bedeutet, sondern auch das Aussprechen einer solchen erhebliche emotionale Probleme bereiten kann. Mit der Nachrichtenübermittlung wird der Trennungsprozeß offiziell und tritt damit in die nächste Phase ein.

Beratung im engeren Sinne: Zu Beginn dieser Phase gilt es für den Betroffenen zunächst, den initialen Schock zu überwinden und mit jeglicher Art von negativen Emotionen umzugehen. Hier ist es wichtig, den Betroffenen von eventuell unüberlegten Reaktionen gegenüber der Organisation oder einzelnen Vorgesetzten abzuhalten. Weiterhin sollte der Berater dem Betroffenen eine Art „Erste Hilfe“, leisten, die z. B. darin bestehen kann, gemeinsam zu überlegen, wie die Nachricht dem Partner übermittelt wird, oder auch darin, zu planen, was der Betroffene konkret in den ersten ein bis zwei Tagen nach diesem Verlust tun kann und sollte und auch was besser zu vermeiden ist (vgl. Smith, 1993).

Outplacement umfaßt idealtypisch die Phasen: Vorbereitung, Übermittlung der Nachricht, Beratung und Evaluation.

In der Vorbereitungsphase werden die Trennungsgründe analysiert.

Übermittlung der Nachricht: Der Outplacement-Berater bietet Unterstützung beim Trennungsgespräch.

Beratung im engeren Sinne: Der Outplacement-Berater hilft dem Betroffenen, den Entlassungsschock zu überwinden.

Der Betroffene wird auf eine erneute Bewerbung vorbereitet.

Systematisierter Ablauf einer Outplacement-Beratung

Die anschließende Vorbereitung auf eine erneute Bewerbung macht eine umfassende Selbsteinschätzung notwendig. Der entlassene Mitarbeiter – meist eine Führungskraft – muß mit Unterstützung des Beraters eine Analyse der eigenen Stärken *und* Schwächen durchführen. Der berufliche Werdegang mit allen erzielten Leistungen und erreichten Zielen, fachlichen Qualifikationen, Fähigkeiten und Fachkenntnissen muß zunächst erkannt und dann in ansprechender Form dargestellt werden. Weiterhin müssen Karriereziele formuliert werden, die mit den festgestellten Stärken konform gehen, um Strategien zu entwickeln, sich gegenüber einer neuen Organisation in möglichst optimaler Weise verkaufen zu können. In diesem Zusammenhang ist es besonders wichtig, daß der Betroffene Strategien lernt, einschlägige Kontakte zu entsprechend informierten Personen zu aktivieren, um von passenden Positionen zu erfahren. Außerdem sollte eine intensive Vorbereitung auf das Vorstellungsgespräch erfolgen. Idealerweise endet diese Phase natürlich mit dem Eintritt in eine neue Organisation (vgl. z. B. Fritz, 1989). Einen systematisierten Ablauf einer Outplacement-Beratung zeigt Abbildung 1.

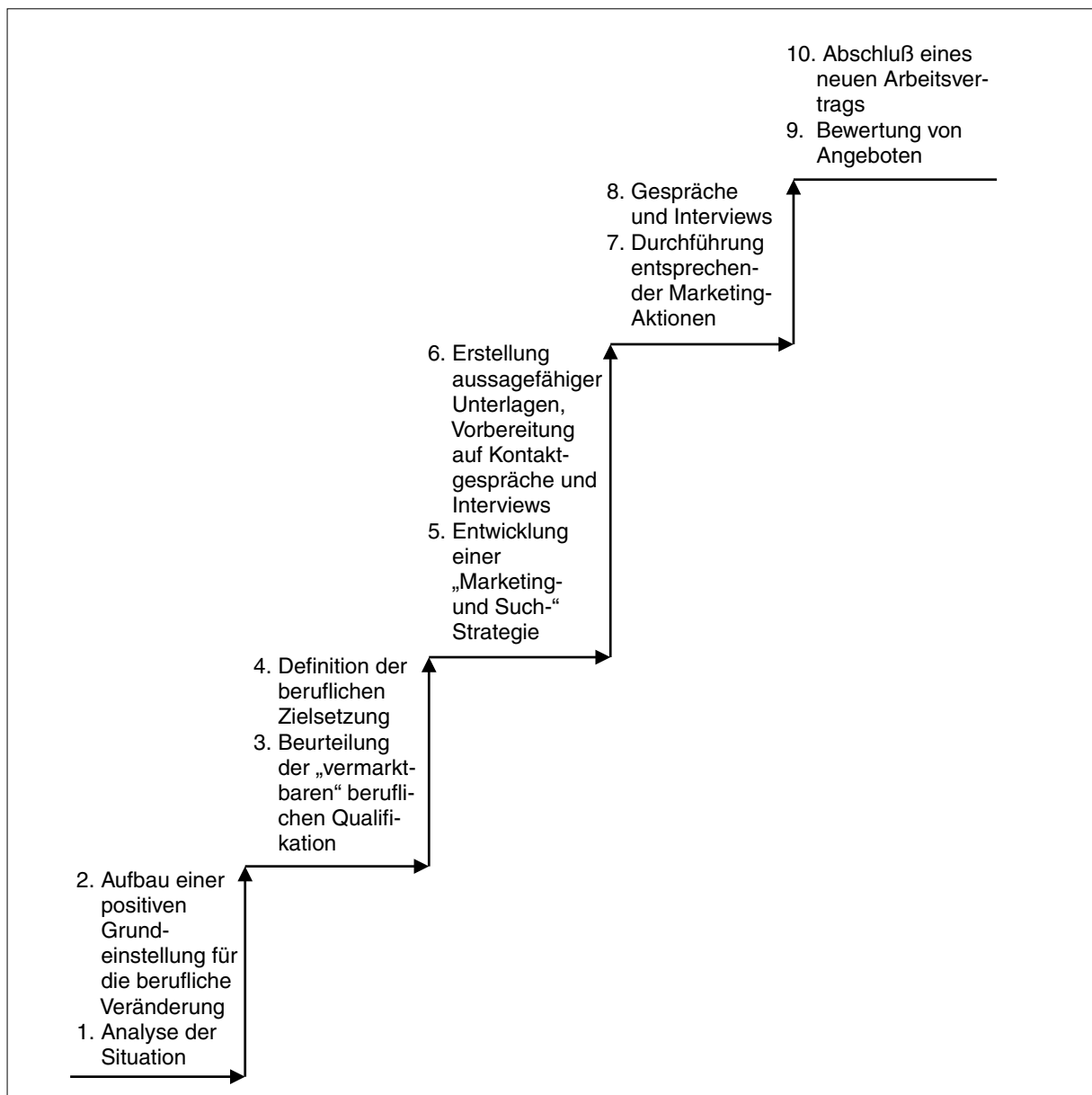


Abbildung 1:
Ablauf einer Outplacement-Beratung nach Fritz (1989, S. 54)

Evaluation: Zur Bewertung des Erfolgs von Outplacement-Maßnahmen werden insbesondere sogenannte harte Daten herangezogen, wie z. B. die Wiederbeschäftigungsquote, die Zeitspanne bis zur Aufnahme einer erneuten Tätigkeit, aber auch die Zahl der juristischen Verfahren im Zusammenhang mit Kündigungen oder die anfallenden Kosten. Sogenannte weiche Kriterien werden weit seltener für eine Evaluation in Betracht gezogen. In Frage kommen hier etwa die Güte der individuellen psychosozialen Verarbeitung, aber auch die Auswirkungen auf die in der Organisation verbleibenden Mitarbeiter. In der Regel werden Outplacement-Programme positiv bewertet, d.h. es werden hohe Wiederbeschäftigungsquoten (40-95%), eine kurze Zeit der Arbeitslosigkeit und geringe psychische Belastungen berichtet (Mayrhofer, 1987, 1989). Kritisch ist allerdings anzumerken, daß von einer systematischen Erfolgskontrolle nicht ausgegangen werden kann, daß, wenn Erfolgskontrollen vorgenommen werden, es sich in der Regel um methodisch und konzeptionell mangelhafte Vorgehensweisen handelt (so fehlt beispielsweise eine nicht betreute Vergleichsgruppe) und daß die Maßnahmen häufig von den durchführenden Beratern bewertet werden, was mögliche Interessenkonflikte zumindest nicht ausschließt (vgl. Mayrhofer, 1987).

3.3 Ausweitung des Outplacement-Konzepts

Das bisherige Outplacement-Konzept kann hinsichtlich seiner personellen und zeitlichen Ausrichtung als Minimalansatz betrachtet werden. Auch wenn Kosten- und Effizienzfragen hier eine gewichtige Rolle spielen, so ist es wünschenswert, breitere Personenkreise in diese Programme einzubeziehen.

Ausweitung auf einen größeren Personenkreis: Durch eine Ausdehnung des für diese Maßnahmen in Betracht kommenden Personenkreises kann ein Unternehmen deutlich machen, daß es sich nicht nur für Führungskräfte, sondern für alle Mitarbeiter verantwortlich fühlt, und so eine, auch der Öffentlichkeit gegenüber positive Unternehmenskultur schaffen (Kieselbach, 1998).

Bei einer Evaluation von Outplacement bzw. allgemein von Wiedereingliederungsmaßnahmen muß dann jedoch getrennt werden zwischen professionellen Outplacement-Beratungen, die sich, wie oben beschrieben, vornehmlich auf Mitglieder höherer Führungsebenen beschränken, und Interventionsmaßnahmen, die von Arbeits- und Sozialverwaltungen durchgeführt werden. So finden sich bei letzteren beispielsweise für Deutschland Übergangsraten zwischen 12% und 40% der Teilnehmer in normale Beschäftigungsverhältnisse. Diese Zahl klingt verglichen mit den Angaben der professionellen Outplacement-Berater, die Erfolgsquoten von bis zu 95% berichten, eher dürftig (vgl. Groth, 1995; Kieselbach & Klink, 1997). Doch ist zu bedenken, daß die Klienten professioneller und teurer Outplacement-Agenturen i.d.R. über höhere Qualifikationen und damit generell bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt verfügen. Hinzu kommt, daß derartige Agenturen häufig von vornherein besonders schwierige Fälle (z. B. Suchterkrankungen (vgl. hierzu Kapitel 20), regionale Immobilität, hohes Alter) ablehnen. Durch eine vorrangige Berücksichtigung der aussichtsreichen Fälle wird natürlich von vornherein die Erfolgsquote erhöht (Kieselbach, 1998).

Gruppen-Outplacement: Wie bereits erwähnt, ähnelt das prinzipielle Vorgehen dem Individual-Outplacement. Es erfolgt jedoch keine Einzelberatung der entlassenen Führungskraft durch den Outplacement-Berater, sondern die gekündigten Personen werden – aus Kostengründen, darf man vermuten – zu Gruppen zusammengefaßt. Wichtig hierbei ist, daß möglichst homogene Gruppen gebildet werden, d.h. die zu beratenden Personen sollten aus einer Organisation stammen sowie einer einzigen Hierarchieebene angehören und aus einem einheitlichen Kündigungsgrund wie z. B. Betriebsstillegung, Aufgabe von Geschäftsbereichen usw. entlassen werden. Handelt es sich dagegen um jeweils unterschiedliche und in der Person begründete Kündigungen,

Outplacement-Maßnahmen werden meist anhand sogenannter harter Daten wie z. B. der Wiederbeschäftigungsquote evaluiert.

Durch die Ausweitung auf einen größeren Personenkreis kann ein Unternehmen deutlich machen, daß es sich für alle Mitarbeiter verantwortlich fühlt.

Für ein Gruppen-Outplacement eignen sich homogene Gruppen, d.h. die Teilnehmer sollten aus einer Hierarchieebene einer einzigen Organisation stammen.

Arbeitsplatzbörsen bieten entlassenen Organisationsmitgliedern unterer Hierarchieebenen Räumlichkeiten, Sekretariatsdienste und Informationsmaterialien.

Ausweitung auf einen längeren Zeitraum – Replacement

Auch in der Anfangsphase der Wiederbeschäftigung muß eine Betreuung erfolgen.

Der durchschnittliche Beratungszeitraum umfaßt in der Bundesrepublik 12 Monate.

Die Angst vor einer ungewissen Zukunft muß verringert werden, berufliche Transitionen müssen entindividualisiert werden.

Auch die Belange des einstellenden Unternehmens müssen berücksichtigt werden.

ist ein Gruppen-Outplacement nicht zu rechtfertigen. Bezüglich der Gruppengröße gilt, daß im Idealfall Gruppen von drei bis acht Mitgliedern gemeinsam beraten werden (vgl. Lingenfelder & Walz, 1989). Neben der Vermittlung von Fähigkeiten zur Selbstanalyse und der Entwicklung von Strategien zur Neubewerbung im Gruppenkontext können in individuellen Sitzungen noch persönliche Aspekte, wie z. B. individueller Lebenslauf oder spezifische Defizite und Hilfen zu deren Beseitigung, aber auch Strategien zur Vermarktung ganz persönlicher Stärken angesprochen werden.

Noch kostengünstiger für die entlassende Organisation und eher für Mitglieder unterer Hierarchieebenen geeignet sind sogenannte Arbeitsplatzbörsen, die entlassenen Organisationsmitgliedern Unterstützung bei der Suche nach einem neuen Arbeitsplatz bieten. Zu diesem Zweck werden Räumlichkeiten, Sekretariatsdienste und Informationsmaterialien zur Verfügung gestellt, ggf. können auch Beratungen zu individuellen Problemen durchgeführt werden (vgl. Smith, 1993).

Ausweitung auf einen längeren Zeitraum – Replacement: Ein größerer Schwerpunkt der Beratung muß auch auf die Anfangsphase der Wiederbeschäftigung gelegt werden. So betonen Kieselbach und Klink (1997), daß die Art und Qualität einer neuen Beschäftigung sowie deren Angemessenheit im Vergleich zur früheren Tätigkeit viel zu wenig berücksichtigt wird. Meist wird lediglich eine Wiederbeschäftigung einem Verbleib in der Arbeitslosigkeit gegenübergestellt. Wichtig wird eine Betreuung in der Anfangsphase einer Wiederbeschäftigung besonders auch dann, wenn es sich um längerfristig Arbeitslose handelt, für die die Aufnahme einer Arbeitstätigkeit psychosoziale Belastungen bedeutet, da sie die konkreten Arbeitsroutinen und den Umgang mit Kollegen nicht mehr gewöhnt sind. Hier gilt es, möglichen Mißerfolgen vorzubeugen (vgl. auch Watzka, 1989).

Positiv zu vermerken ist jedoch, daß sich bei den deutschen Beratern im Unterschied zu den USA bereits eine längere Beratungsdauer findet, die zunehmend auch eine Nachbetreuung im neuen Beschäftigungsverhältnis umfaßt. Daraus ergibt sich in der Bundesrepublik ein durchschnittlicher Beratungszeitraum von 12 Monaten (z. B. Fritz, 1989), in den USA dagegen wird dieser Zeitraum mit durchschnittlich 4 Monaten angegeben (Smith, 1993).

Aufgabe von Outplacement-Replacement-Beratungen auf allen hierarchischen Ebenen muß es sein, die Angst des einzelnen vor einer ungewissen Zukunft so weit zu verringern, daß er handlungsfähig bleibt, berufliche Transitionen müssen entindividualisiert werden, d.h. die Anpassungsleistung an die veränderte wirtschaftliche Realität, welche die Anzahl der notwendigen beruflichen Veränderungen und Neuorientierungen in erheblichem Maße gesteigert hat, sollte nicht alleine dem Individuum zugemutet werden (Kieselbach, 1998). Nicht zuletzt aus Gründen einer gesellschaftlichen Verantwortung ist es notwendig, den einzelnen Betroffenen bei der Bewältigung dieser Probleme zu helfen.

3.4 Offene Fragen

In der bisherigen Sichtweise scheint Outplacement nur Sieger zu generieren. Die Organisation kann sich, ohne bleibenden Schaden fürchten zu müssen, von einem oder mehreren Mitarbeitern trennen. Die entlassenen Mitarbeiter haben erhöhte Chancen, in absehbarer Zeit einen neuen adäquaten Arbeitsplatz zu finden. Dieser Ansatz vernachlässigt die Sicht des neuen Unternehmens. Dies ist vor allem dann wichtig, wenn die Entlassung nicht aus betrieblichen, sondern primär aus fachlichen oder persönlichen Gründen erfolgte. Kaschiert das Bewerbungstraining irgendwelche Mängel und verschiebt die Einstellungschancen zuungunsten nicht-trainierter, möglicherweise qualifizierterer Mitbewerber? Hinzu kommt, daß sich die Bewerber i.d.R. aus einer „ungekündigten“ Stellung heraus bewerben und der potentielle Arbeitgeber annehmen muß, sie handeln aus freien Stücken. Die Schwierigkeiten, die auftreten können, wenn ein Outplacement-Berater einer Orga-

nisation gleichzeitig als Headhunter einer anderen tätig ist und so versucht, die freigesetzten Mitarbeiter der einen Firma bei der anderen unterzubringen, liegen auf der Hand (vgl. Wonnemann, 1992).

4 Unterbrechung der Berufstätigkeit aus familiären Gründen

Nach wie vor sind es vor allem die Frauen, die ihre Berufstätigkeit wegen familiärer Pflichten unterbrechen; so hat z. B. jede zweite heute erwerbstätige Frau ihre Berufstätigkeit mindestens einmal unterbrochen (Engelbrech, 1989). Betrachtet man die Erwerbstätigkeit im Lebenslauf, so zeigt sich außerdem, daß die Erwerbsbeteiligung der Frauen erheblich von der Gestaltung der sog. Familienphase abhängt, während dies bei Männern nicht der Fall ist. Dies zeigt, daß die Vereinbarkeit von Familie und Beruf nach wie vor fast ausschließlich Angelegenheit der Frauen ist. So betrug der Anteil der Männer am Elternurlaub in der Bundesrepublik 1992 lediglich ein Prozent (Schiersmann, 1995). Daher erscheint es angemessen, im folgenden nur noch von Berufsrückkehrerinnen zu sprechen.

Mit dieser Ungleichverteilung verbindet sich ein weiteres Problem. Frauen werden im Berufsleben benachteiligt, da angenommen wird, daß sie relativ früh ihre Erwerbstätigkeit wieder unterbrechen und sich somit die mit der Ausbildung verbundenen Investitionen bei Frauen nicht lohnen. Vergleicht man aber die Fluktuationsquoten von Frauen mit denen von Männern, so zeigt sich, daß Männer vergleichsweise häufiger als Frauen ihren Betrieb direkt nach der Ausbildung verlassen. Fünf Jahre später haben sich die Fluktuationsquoten der Geschlechter einander angenähert, und erst nach etwa acht Jahren scheiden die Frauen im Verhältnis geringfügig öfter aus dem Betrieb aus. Dabei kündigen Männer in der Regel, um anderswo beruflich aufsteigen zu können, Frauen jedoch aus familiären Gründen, welche bei Arbeitgebern ausgeblendet bzw. nicht akzeptiert sind (Ambos, Gertner, Schiersmann & Wunn, 1990).

4.1 Gesetzliche Regelungen

Mit dem Erziehungsurlaubsgesetz und dem Erziehungsgeldgesetz wurden in der Bundesrepublik Maßnahmen zur Unterbrechung der Erwerbsarbeit zugunsten der Kinderbetreuung getroffen, die weit über die bis dahin gültigen wie etwa den Mutterschutz hinausgehen. Die genannten Regelungen sehen vor, daß für Kinder, die nach dem 1.1.1992 geboren wurden, bis zu drei Jahre Erziehungsurlaub in Anspruch genommen werden können (auf die Regelungen des Erziehungsurlaubsgesetzes im einzelnen kann hier aus Platzgründen nicht näher eingegangen werden).

Daneben werden einkommensabhängig für eine maximale Dauer von 24 Monaten bis zu 600,- DM Erziehungsgeld monatlich gewährt. Dieses Geld ist allerdings weniger als Lohnersatzleistung denn als staatliche Anerkennung der Erziehungsleistung konzipiert. Deutlich wird dies etwa anhand der Tatsache, daß auch vor der Geburt nicht erwerbstätige Personen Erziehungsgeld bekommen können.

Diese Strategie zielt auf ein zeitliches Nacheinander von Familien- und Berufstätigkeit. Der internationale Vergleich zeigt, daß etwa die skandinavischen Länder Rahmenbedingungen für eine weitgehende Parallelität von Familien- und Erwerbsarbeit geschaffen haben, etwa durch flexible Elternurlaubsregelungen, angemessene Lohnersatzleistung, ein gut ausgebautes Netz an Kinderbetreuungsmöglichkeiten und einen hohen Anteil an Teilzeitarbeitsplätzen (vgl. Schiersmann, 1995).

Nach wie vor sind es vor allem Frauen, die aus familiären Gründen ihre Berufstätigkeit unterbrechen.

Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist immer noch das Problem der Frauen.

Frauen werden im Berufsleben benachteiligt.

Erziehungsurlaubsgesetz und Erziehungsgeldgesetz stellen die gesetzlichen Regelungen zur Unterbrechung der Erwerbstätigkeit zugunsten der Kinderbetreuung dar.

Die gesetzlichen Regelungen zielen auf ein zeitliches Nacheinander von Familien- und Berufstätigkeit.

Sowohl materielle als auch immaterielle Gründe sind für eine Wiederaufnahme der Berufstätigkeit relevant.

Hindernisse für eine Wiederaufnahme der Berufstätigkeit sind vor allem mangelnde Teilzeitarbeitsmöglichkeiten und mangelnde Kinderbetreuungsmöglichkeiten.

Notwendig sind qualifizierte Teilzeitarbeitsplätze für beide Geschlechter.

4.2 Bedingungen für eine Wiederaufnahme der Berufstätigkeit

Eine Analyse der Motive für den Wiedereinstieg in das Berufsleben nach einer familienbedingten Unterbrechung verweist nach Ambos et al. (1990) auf ein ganzes Bündel unterschiedlicher Motivkomplexe. Meist spielen sowohl materielle als auch immaterielle Gründe eine Rolle. Die Tatsache, daß immaterielle Gründe in vielen Untersuchungen überwiegen, dürfte u.a. darin begründet sein, daß Frauen, deren Verdienst für die Existenzsicherung der Familie unverzichtbar ist, ihre Erwerbstätigkeit nach Möglichkeit gar nicht erst unterbrechen. An immateriellen Rückkehrmotiven wird vor allem die Unzufriedenheit mit der Rolle der „Nur-Hausfrau,“ genannt. Diese zunehmende Unzufriedenheit dürfte in nicht unerheblichem Maße auf das gestiegene Ausbildungsniveau der Frauen zurückzuführen sein.

Wird die Berufstätigkeit länger als drei Jahre unterbrochen, so erlischt der Anspruch auf den bisherigen Arbeitsplatz. Eine der Hauptschwierigkeiten bei der Rückkehr in den Beruf stellen dann vor allem fehlende Arbeitsplätze dar. Auf weitere erschwerende Faktoren wie mangelnde Kinderbetreuungsmöglichkeiten und fehlende Teilzeitarbeitsplätze soll in Kasten 5 eingegangen werden. Unter der Voraussetzung, daß überhaupt ein Arbeitsplatz vorhanden ist, ist ein zusätzlicher Faktor für eine erfolgreiche Wiedereingliederung die Einstellung des Ehepartners gegenüber einer Wiederaufnahme einer Erwerbstätigkeit und vor allem dessen Unterstützung bei Haushalts- und Familienaufgaben.

Kasten 5:

Hindernisse für eine Wiederaufnahme der Berufstätigkeit

Mangelnde Teilzeitarbeitsmöglichkeiten
<p>Ein Großteil der Berufsrückkehrerinnen möchte eine Teilzeitbeschäftigung aufnehmen, um Kinderbetreuung und Berufstätigkeit besser vereinbaren zu können. Eine stärkere Anpassung der Arbeitszeit an die Bedürfnisse der Familie könnte also zumindest für einen Teil der Frauen die Wiederaufnahme der Berufstätigkeit erleichtern. Neben einer verringerten Stundenzahl sollten auch Wünsche nach einer größeren zeitlichen Flexibilität berücksichtigt werden (Engelbrech, 1989).</p> <p>Doch dürfen bei der Forderung nach Teilzeitarbeitsplätzen für Berufsrückkehrerinnen die mit der Teilzeitarbeit verbundenen Probleme nicht vernachlässigt werden. So handelt es sich bei Teilzeitarbeit bislang überwiegend um Arbeitsplätze mit niedrigen Qualifikationsanforderungen, geringer Entlohnung und geringen Aufstiegsmöglichkeiten, so daß die betroffenen Frauen nicht selten gezwungen sind, Teilzeitarbeit unterhalb ihres Qualifikationsniveaus annehmen zu müssen. Bei befristeten oder sog. geringfügigen Beschäftigungen bestehen zudem häufig sozial-, arbeits- und tarifrechtliche Diskriminierungen (Schiersmann, 1995). Hinzu kommt, daß Teilzeitarbeit, zumindest solange sie fast ausschließlich von Frauen ausgeübt wird, nicht zum Abbau der beruflichen Benachteiligung und Doppelbelastung von Frauen beiträgt. Somit reicht die Forderung nach mehr Teilzeitarbeitsplätzen alleine nicht aus. Diese müssen zudem auch in qualifizierter und verantwortungsvoller Position verrichtet werden können. Außerdem sollte eine Teilzeitbeschäftigung für beide Geschlechter gleichermaßen eine Alternative zur Vollzeitbeschäftigung darstellen, was impliziert, daß Männer die Hälfte der Familienarbeit übernehmen, und somit das Problem der Vereinbarkeit von Beruf und Familie nicht mehr primär ein frauenspezifisches ist (Ambos et al., 1990).</p>
Mangelnde Kinderbetreuungsmöglichkeiten
<p>Neben dem Fehlen von (qualifizierten) Teilzeitarbeitsplätzen stellen mangelnde bzw. unbefriedigende Kinderbetreuungsmöglichkeiten für einen</p>

Großteil der Betroffenen eine der Hauptschwierigkeiten für die Rückkehr in das Berufsleben dar.

Die Meinungen darüber, welches Alter die Kinder bei einem beabsichtigten Wiedereinstieg in den Beruf haben sollten, differieren deutlich und sind häufig sehr vage. Außerdem sind die Ansichten z. B. in Abhängigkeit von eigenen Erziehungsidealen sehr stark subjektiv geprägt, wobei auch qualifikations- und berufsbezogene Aspekte nicht ohne Einfluß bleiben. So wollten Frauen, die vor der Unterbrechung höhere Positionen bekleideten und/oder Freude am Beruf hatten, schon relativ früh wieder ins Erwerbsleben zurückkehren.

Daher sollen hier nicht nur die Probleme der Rückkehrerinnen betrachtet werden, die nach der gesetzlich vorgesehenen Erziehungsurlaubszeit von drei Jahren in den Beruf zurückkehren möchten, sondern auch die derjenigen, die gar nicht unterbrechen möchten oder vor Ablauf der drei Jahre ihre Tätigkeit wieder aufnehmen, und auch die derer, die eine Betreuung auch im Grundschulalter als notwendig erachten.

Als besonders problematisch erweist sich dabei die Phase vor und nach dem Kindergartenalter. Weder für Kleinkinder noch für (Grund-)Schulkinder stehen in ausreichendem Maße Hortplätze zur Verfügung. Daher spielt die Betreuung durch Großmütter, Verwandte und Nachbarn eine wichtige Rolle bei der Betreuung von Kleinkindern. Doch auch für Eltern von Grundschulkindern ist die Lage nicht unproblematisch. Der Schultag für diese Kinder ist noch sehr kurz und nicht selten durch unvorhergesehene Unterrichtsausfälle geprägt. Unterrichts- und Ferienzeiten der weitaus meisten Schulen erlauben oft nicht einmal eine geregelte Halbtags-tätigkeit. Sollen diese Kinder nach Unterrichtsende nicht sich selbst überlassen bleiben, müssen die Eltern auch hier die Betreuung meist in eigener Initiative organisieren. Horte konzentrieren sich auf Großstädte und stehen fast ausschließlich solchen Familien zur Verfügung, die sich in einer sozialen Notlage befinden, wodurch derartige Einrichtungen als Nothilfeinstitutionen stigmatisiert sind (vgl. Schiersmann, 1995). In bezug auf die Betreuung von Kindern im Kindergartenalter ist festzustellen, daß die gesetzliche Regelung, die ein Recht auf einen Kindergartenplatz garantiert, zwar eine gewisse Erleichterung geschaffen hat, aber keinesfalls als die Lösung aller Probleme zu sehen ist. So ist aufgrund häufig relativ kurzer Öffnungszeiten der Einrichtungen häufig nicht einmal eine geregelte Halbtagsbeschäftigung möglich, von Ganztags- oder Schichtarbeit ganz zu schweigen. Notwendig wären also flexible Öffnungszeiten, die sich vermehrt am Bedarf der Eltern orientieren. Ein sinnvoller Beitrag von Unternehmen könnte hier die Einrichtung von betriebsinternen Betreuungsmöglichkeiten für die Kinder der Beschäftigten sein. Zum einen können dabei die Öffnungszeiten direkt nach den Arbeitszeiten der Beschäftigten ausgerichtet werden, zum anderen muß nicht ein Teil der Betreuungszeit für den Weg zur Arbeit aufgewendet werden. Aufgrund der oben dargelegten Probleme auch bei Kindern vor und nach dem Kindergartenalter wäre es natürlich sinnvoll, Betriebskindergärten auch für diese Gruppen zu öffnen.

Je länger die familienbedingte Unterbrechung andauert, desto geringer ist der Anteil derjenigen, die danach den gleichen Beruf bzw. die gleiche Tätigkeit ausüben. Geringer wird auch der Anteil derer, die eine Beschäftigung beim gleichen Arbeitgeber wie vor der Unterbrechung finden (vgl. Bujok, 1988). Als maßgebliche Ursachen für den Berufswechsel finden sich in entsprechenden Untersuchungen neben der bewußten Entscheidung gegen eine Wiederaufnahme der früheren Tätigkeit vor allem strukturelle Probleme des Arbeitsmarktes. Außer einem Mangel an qualifizierten Teilzeitarbeitsmöglichkeiten sind dies vor allem die mit zunehmender Unterbrechungsdauer sinkende Verwertbarkeit der beruflichen Qualifikation sowie der Charakter vieler typischer Frauenberufe (z. B. familienfeindliche Arbeitszeiten, Image der „Jugendlichkeit“). Dadurch ist für jede fünfte Frau eine Wiederaufnahme der Erwerbstätigkeit mit einem beruflichen Abstieg verbunden. Dazu

Besonders problematisch ist die Phase vor und nach dem Kindergartenalter.

Horte konzentrieren sich auf Großstädte und sind häufig als Nothilfeinstitutionen stigmatisiert.

Öffnungszeiten von Kindergärten sollten mehr am Bedarf der Eltern orientiert sein.

Betriebskindergärten sollten auch für kleinere und Grundschul-kinder offenstehen.

Nicht selten ist eine Wiederaufnahme der Erwerbstätigkeit mit einem beruflichen Abstieg verbunden.

Eine Erwerbsunterbrechung wirkt sich negativ auf die Karriere und die Rente aus.

Betriebsübergreifende Wiedereingliederungsmaßnahmen können berufsbezogene Orientierung, Aktualisierung beruflicher Kenntnisse, Erwerb beruflicher Abschlüsse und Informationen zur Selbständigkeit umfassen.

Die Angebote müssen auch an den zeitlichen Bedürfnissen der Teilnehmerinnen orientiert sein.

In strukturschwachen Gebieten ist das Angebot zu gering.

Eine Kooperation mit potentiellen Arbeitgebern ist wichtig.

kommt noch, daß im Vergleich zu Frauen mit kontinuierlicher Berufstätigkeit Berufsrückkehrerinnen deutlich geringere Aufstiegserwartungen haben. Dementsprechend schlechter ist auch die Bezahlung. Dies wiederum wirkt sich auf die Altersrente aus, die durch die Erwerbsunterbrechung ohnehin geringer ausfällt. D.h. die Kosten einer Familienpause sind höher als der bloße Erwerbsausfall zur Zeit der Nicht-Erwerbstätigkeit (vgl. Engelbrech, 1989).

4.3 Wiedereingliederungsmaßnahmen

Bei den Wiedereingliederungsmaßnahmen für Berufsrückkehrerinnen ist zu unterscheiden zwischen solchen, die betriebsübergreifend stattfinden und beispielsweise vom Arbeitsamt oder sonstigen öffentlichen oder privaten Trägern organisiert und durchgeführt werden, und solchen, die von den jeweiligen Betrieben speziell für die Wiedereingliederung der eigenen Mitarbeiterinnen initiiert werden.

Betriebsübergreifende Wiedereingliederungsmaßnahmen

Insgesamt findet sich hier ein breites Spektrum von Bildungsangeboten, entsprechend der Heterogenität der Gruppe der Berufsrückkehrerinnen. Zu nennen sind hier etwa Angebote zur berufsbezogenen Orientierung für Frauen, die nicht in den alten Beruf zurückkehren können oder wollen, Angebote zur Aktualisierung vorhandener beruflicher Kenntnisse, Angebote zum Nachholen oder Neuerwerb von qualifizierten beruflichen Abschlüssen, Angebote, die an die berufliche Qualifikation anknüpfen oder Chancen in neuen Berufsfeldern für Frauen eröffnen, sowie auch Angebote zur Vermittlung von Informationen und Grundlagenwissen als Voraussetzung für die Gründung von Betrieben für Frauen, die sich selbständig machen möchten. Insgesamt ist hinsichtlich derartiger Weiterbildungsangebote mit Ambos et al. (1990) zu fordern, daß sie sich nicht auf eine kurzfristige Einarbeitung in neue Geräte beschränken, sondern eine grundlegende Einführung in den Umgang mit neuen Technologien mit einer Vertiefung berufsfachlicher Kenntnisse im engeren Sinne verknüpfen. Überlegenswert wäre auch, inwieweit die in der Familientätigkeit erworbenen Fähigkeiten als Äquivalent für bestimmte Ausbildungsinhalte anerkannt werden könnten, um Quereinstiege in bestimmte Berufsfelder zu ermöglichen.

Bei all diesen Maßnahmen ist zu berücksichtigen, daß aufgrund der Tendenz, daß Frauen ihre Berufstätigkeit immer kürzer unterbrechen, die Zielgruppe zunehmend aus Frauen mit noch recht kleinen Kindern besteht. Dies macht es erforderlich, die äußerlichen Rahmenbedingungen entsprechend zu konzipieren und beispielsweise Teilzeitkurse mit Kinderbetreuung anzubieten (vgl. Ambos et al., 1990). Weiterhin ist festzustellen, daß entsprechende Angebote zwar in Ballungsgebieten relativ gut ausgebaut sind, der Bedarf in strukturschwachen Gebieten jedoch nicht in ausreichendem Maße befriedigt werden kann, zumal Modellversuche oder -projekte zunehmend um ihre Existenz kämpfen müssen. Über die eigentlichen Kurse hinausgehend sollten für die Berufsrückkehrerinnen flankierende Maßnahmen wie z. B. sozialpädagogische Betreuung angeboten werden, die auch über das Ende der Weiterbildung hinaus angeboten werden sollte, um auch in der schwierigen Phase der Wiedereingliederung in den Beruf Unterstützung anbieten zu können. Als sinnvoll haben sich hier etwa Gesprächskreise erwiesen, um einen Informations- und Erfahrungsaustausch über Probleme bei Bewerbungen, aber auch bei konkreten Alltagsproblemen nach Wiederaufnahme einer Erwerbstätigkeit zu ermöglichen.

Bei all diesen überbetrieblichen Maßnahmen sollte eine Kooperation mit potentiellen Arbeitgebern angestrebt werden, damit die Vermittlung von Qualifikationen an den Anforderungen des Arbeitsmarktes orientiert werden kann. Außerdem sind Praxisphasen in Kooperation mit Unternehmen im Rahmen der beruflichen Weiterbildung von erheblicher Bedeutung, um es den Teilnehmerinnen zu ermöglichen, wieder mit dem Berufsalltag vertraut zu werden.

Wiedereingliederungsmaßnahmen auf betrieblicher Basis

Für Berufsrückkehrerinnen sollte von den Unternehmen Unterstützung angeboten werden, die über die üblichen Maßnahmen für neue Mitarbeiter hinausgeht. Neben der Bereitstellung von Informationsmaterial, Betreuung durch Vorgesetzte, interne Schulungen und dgl. könnten etwa Patensysteme (vgl. Kapitel 8) sowie betriebseigene Kurse zur Weiterbildung angeboten werden. Weiterhin ist an eine Förderung des Informationsflusses zwischen alten und neuen Mitarbeitern – ggf. auch während der Unterbrechungsphase – als eine Minimalform einer Kontakthaltemaßnahme zu denken. Kontakthaltemaßnahmen, die darüber hinausgehen, wären etwa die Möglichkeit, mit stark reduzierter Arbeitszeit regelmäßig im Betrieb beschäftigt zu bleiben oder auch den Kontakt in Form von Urlaubs- oder Krankheitsvertretungen oder während Zeiten mit besonders starkem Arbeitsanfall aufrechtzuerhalten. Dadurch kann verhindert werden, daß zu große Distanz zum Beruf entsteht oder sich Qualifikationsverluste zeigen. Außerdem sollte eine Teilnahme an betriebsinternen Veranstaltungen aller Art ermöglicht werden und Informationen des Unternehmens (wie z.B. Rundschreiben oder Betriebszeitungen) auch für Erziehungsurlauberinnen zugänglich sein.

Je nach Tätigkeitsbereich bietet sich im Zuge der neuen Technologien auch die Telarbeit für Berufsunterbrecherinnen an. Am häuslichen Arbeitsplatz am Computer kann die Arbeitstätigkeit auch während der Erziehungszeit etwa auf Teilzeitbasis weitergeführt werden.

4.4 Vor- und Nachteile der Unterbrechung

Als Folge einer Unterbrechung der Erwerbstätigkeit wird sowohl von Personalleitern als auch von den Betroffenen selbst ein Verlust von Qualifikationen angenommen. Damit sind nicht nur Verluste fachbezogener Kenntnisse und Fertigkeiten gemeint, etwa aufgrund arbeitsbezogener Innovationen, veränderter Arbeitsinhalte oder neuer Berufsbilder, sondern vor allem auch der Verlust von Qualifikationen, die sich auf die Arbeitsorganisation und den Betriebsablauf beziehen. Diesen Nachteilen, die durch die Berufsunterbrechung eintreten können, stehen allerdings auch gewisse Vorteile, die Berufsrückkehrerinnen zugeschrieben werden, gegenüber. So nennen Arbeitgeber als besondere Vorteile etwa eine überdurchschnittliche Motivation, einen positiven Beitrag zum Betriebsklima und besondere Betriebstreue. Hinzu kommt, daß häufig im Rahmen der familiären Tätigkeit bestimmte Schlüsselqualifikationen erworben bzw. weiterentwickelt werden können wie etwa Kooperations- und Organisationsfähigkeit, Eingehen auf die Bedürfnisse anderer Personen, Rücknahme der eigenen Person, Flexibilität und Zuverlässigkeit. Eine Berufsunterbrechung sollte also keinesfalls nur im Lichte des Verlusts von bestimmten berufsbezogenen Fähigkeiten betrachtet werden, sondern kann in anderen Bereichen durchaus positive Einflüsse auf Qualifikationen haben (vgl. Ambos et al., 1990).

5 Ruhestand

Im Gegensatz zu allen anderen hier behandelten Punkten handelt es sich bei der Pensionierung um ein normgemäßes Ereignis, d.h. das Ereignis und auch der Zeitpunkt sind i.d.R. von den Betroffenen vorherzusehen. Allerdings ist das Alter, das als Grenze festgelegt wurde, relativ willkürlich gewählt und beruht nicht auf Erkenntnissen über die menschliche Arbeitsfähigkeit. So wird die Pensionierung je nach Wirtschaftslage durchaus auch als Mittel zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit genutzt (vgl. Mayring & Buchmüller, 1996). Eine Übersicht über die historische Entwicklung der Pensionierung und die jeweiligen Altersgrenzen findet sich bei Mayring und Buchmüller (1996).

Wiedereingliederungsmaßnahmen auf betrieblicher Basis

Während der Berufsunterbrechung sollte der Kontakt z. B. durch Aushilfstätigkeiten aufrechterhalten werden.

Eine Unterbrechung der Berufstätigkeit kann einen Verlust an Qualifikationen nach sich ziehen.

Während der familiären Tätigkeit können Schlüsselqualifikationen wie z. B. Organisationsfähigkeit, Flexibilität und Zuverlässigkeit erworben werden.

Pensionierung ist ein normatives Ereignis, d.h. der Zeitpunkt ist vorhersehbar

Die Altersgrenze ist relativ willkürlich.

Zur Frage, ob die Pensionierung als Errungenschaft oder als Belastung für die Betroffenen anzusehen ist, gehen die Meinungen auseinander.

Die überwiegende Mehrheit steht der Pensionierung positiv gegenüber.

Nach der Pensionierung muß der Alltag neu eingerichtet, der Tagesablauf neu strukturiert, der Mangel an Aufgaben und der Wegfall sozialer Kontakte mit Kollegen bewältigt werden.

Es zeigen sich deutliche interindividuelle Unterschiede in der Güte der Anpassung an den Ruhestand.

Zur Frage, ob die Pensionierung als Errungenschaft oder als Belastung für die Betroffenen anzusehen ist, gehen die Meinungen auseinander. So berichtet Lehr (1991), daß die ca. 50jährigen die Berufsaufgabe am stärksten herbeisehnen, ab einem Alter von ungefähr 60 Jahren aber eher der Wunsch besteht, die Berufsaufgabe hinauszuschieben, und diese auch eher gefürchtet wird. Ähnliche Ansichten finden sich bereits in den gerontologischen Studien der 50er und 60er Jahre. So prägte Stauder (1955) den Begriff „Pensionierungsbankrott“, Jores (1969) – noch drastischer – kam aufgrund von Sterbetafelanalysen zu dem Begriff „Pensionierungstod“. Dieses extrem negative Bild der Pensionierung, das einen raschen körperlichen und psychischen Verfall nach und vor allem aufgrund der Berentung unterstellt, ist heute nicht mehr haltbar. So kommen zahlreiche großangelegte Studien in den USA und Europa (vgl. z. B. Mayring, 1990, auch für weitere Literaturangaben) zu dem Ergebnis, daß die überwiegende Mehrheit der Pensionierung positiv gegenübersteht.

Betrachtet man außerdem statistische Analysen auf aggregiertem Niveau (Kohli, 1993), so besteht nach von Rosenstiel (1994) eine überwältigende Tendenz, zum frühestmöglichen Zeitpunkt in den Ruhestand zu treten. Auch Mayring und Buchmüller (1996) berichten aus der Schweiz, daß dort, obwohl kein Zwang zur Pensionierung besteht, von den ehemals Berufstätigen nach ihrem 62. bzw. 65. Lebensjahr nur noch wenige erwerbstätig sind. Von Rosenstiel (1994) weist darauf hin, daß die Betroffenen die mit der Pensionierung zusammenhängenden Konsequenzen kaum bedenken. Sie sehen nur die kurzfristigen Folgen eines möglichst frühzeitigen Eintritts in den Ruhestand, ohne ihre langfristigen Bedürfnisse zu berücksichtigen.

5.1 Veränderungen durch die Pensionierung

Die Tatsache, daß es sich bei der Pensionierung um ein normgemäßes Ereignis handelt, heißt nicht, daß die Betroffenen in ausreichendem Maße darauf vorbereitet sind, gilt es doch weitgehende Änderungen der Lebensumstände zu bewältigen. Bei einer Pensionierung entfallen durch die Aufgabe der Berufstätigkeit auch deren psychosoziale Funktionen (vgl. Kapitel 2). Nach Kiefer (1996) ist es denkbar, daß diese Funktionen der Arbeit im späteren Erwachsenenalter nicht mehr von Bedeutung sind oder in anderen Lebensbereichen Erfüllung finden (z. B. außerberuflichen Tätigkeiten), was dann aber bedeutet, daß der Betroffene die notwendigen Fähigkeiten haben muß, sich dieser neuen oder veränderten Situation anzupassen. Die Rollenveränderung zum Pensionär bedeutet, den Alltag neu einzurichten, den Tagesablauf neu zu strukturieren, eventuellen Mangel an Aufgaben auszugleichen und den Wegfall der sozialen Kontakte zu Kollegen zu bewältigen. Trotz der Absehbarkeit all dieser Veränderungen trifft die meisten der Übergang doch unvorbereitet, relativ abrupt und übergangslos – zumal der einzelne, auch wenn er sich dieser Veränderungen bewußt ist, noch lange nicht weiß, wie er sie bewältigen soll. Als Hilfestellung, um diesen Übergang besser bewältigen zu können, werden bereits seit einiger Zeit Vorbereitungskurse auf den Ruhestand angeboten. Hierauf soll in Abschnitt 5.4 eingegangen werden.

5.2 Moderatoren der Anpassung an den Ruhestand

Bei der Anpassung an den Ruhestand finden sich deutliche interindividuelle Unterschiede: während der eine dieses Ereignis problemlos bewältigt, ja insgesamt gesehen sogar eine positive Bilanz zieht, gelingt dem anderen die Anpassung nicht. Worin liegen solche Unterschiede begründet? Zur Beantwortung dieser Frage wurden eine ganze Reihe sogenannter Moderatoren untersucht, also Einflüsse auf das Ausmaß oder die Qualität der Anpassung an den Ruhestand. Als wichtige Moderatoren werden in der Literatur Finanzen, Gesundheit, Freizeitaktivitäten, soziale Kontakte und die Bedingungen

der ausgeübten Berufstätigkeit genannt. Diese werden im Kasten 6 näher betrachtet (vgl. z.B. Buchmüller, Dobler, Kiefer, Margulies, Mayring, Melching & Schneider, 1996).

Kasten 6:

Moderatoren der Anpassung an den Ruhestand

Finanzen
<p>Im Durchschnitt gesehen führt die Pensionierung auch heute noch zu einer Verringerung des verfügbaren Einkommens um etwa ein Viertel. Allerdings darf nicht übersehen werden, daß dies sehr stark variiert. Während der eine durch Zusatzrente und andere Vorsorgemaßnahmen über ein höheres Einkommen als während der Berufstätigkeit verfügen kann, muß der andere erhebliche Einbußen in Kauf nehmen. Aufgrund eines höheren Einkommens sind natürlich keine Belastungen zu erwarten, auch von den Pensionierten mit durchschnittlicher Rente empfinden die meisten die Einbußen nicht als belastend, da ja auch einige berufsbezogene Ausgaben, wie etwa Fahrtkosten, entfallen (vgl. Mayring, 1990). Andererseits leben insbesondere Verwitwete, alleinstehende Frauen, Hochbetagte, gering Qualifizierte und Altenheimbewohner an der Armutsgrenze (vgl. Melching, 1996). Die Pensionierung wird als um so positiver erlebt, je höher das Einkommen ist. Allerdings ist hier nicht nur die Höhe des Einkommens, sondern die finanzielle Gesamtsituation relevant, d.h. es muß z. B. vorhandenes Vermögen berücksichtigt werden.</p> <p>Zu beachten ist ferner, daß sich der sozioökonomische Status nicht nur direkt auf die allgemeine Lebenszufriedenheit auswirkt, sondern auch ein deutlicher indirekter Einfluß festgestellt werden konnte auf Variablen wie das Ausmaß der sozialen Kontakte, die Wohnsituation, den subjektiven und objektiven Gesundheitszustand (vgl. Melching, 1996).</p>
Gesundheit
<p>Insgesamt kommen gerontologische Studien zu dem Ergebnis, daß der Gesundheit mit zunehmendem Alter auch eine zunehmende Bedeutung zukommt. So ist es nicht verwunderlich, daß der Gesundheitszustand auch bei der Anpassung an den Ruhestand eine erhebliche Rolle spielt.</p> <p>Doch wurde nicht nur der Einfluß der Gesundheit auf die Anpassung an den Ruhestand untersucht. Es wurden auch Einflüsse der Pensionierung auf die Gesundheit postuliert. Während noch in den 50er und 60er Jahren nachzuweisen versucht wurde, daß eine Pensionierung als soziale Veränderung gesundheitliche Veränderungen bewirkt (z. B. Jores, 1969; Stauder, 1955), haben Längsschnittuntersuchungen und multivariate Analysetechniken ergeben, daß die Pensionierung an sich heute keine negativen Auswirkungen auf die subjektive und auf die objektive Gesundheitseinschätzung hat. Zwar zeigen sich auch hier wieder Unterschiede, doch läßt sich insgesamt feststellen, daß die Gesundheitsverbesserungen die Verschlechterungen überwiegen und es nur langfristig, wenn altersbedingte körperliche Beschwerden zunehmen, zu einer Verschlechterung der Gesundheit kommt, die dann aber mit dem Ereignis Pensionierung nicht mehr in Zusammenhang gebracht werden kann.</p>
Freizeitaktivitäten
<p>Im Bereich der Freizeit scheint vor allem die Kontinuität von großer Bedeutung zu sein. So konnten etwa Margulies und Kiefer (1996) feststellen, daß die Personen, die eine Kontinuität ihrer Freizeitaktivitäten erwarten, eine positivere Einstellung der Pensionierung gegenüber haben als jene, die eine Veränderung, d.h. eine Diskontinuität erwarten. Doch auch die Art der Freizeitgestaltung spielt eine Rolle. So gelingt die Anpassung an den Ruhestand denjenigen Personen besser, die einer aktiven Freizeitbeteiligung nachgehen; auch die pensionsbezogenen Einstellungen sind in diesem Falle positiver. Man muß aber auch bedenken, daß nach der Pen-</p>

Wie gut der Übergang in den Ruhestand bewältigt wird, ist abhängig von der finanziellen Situation, der Gesundheit, den Freizeitaktivitäten, den sozialen Kontakten und der früher ausgeübten Berufstätigkeit.

Die Pensionierung wird um so positiver erlebt, je besser die finanzielle Gesamtsituation ist.

Die Annahme, daß Pensionierung negative Einflüsse auf die Gesundheit hat, konnte nicht bestätigt werden.

Kontinuität der Freizeitaktivitäten erleichtert die Anpassung an den Ruhestand.

Neue Freizeitaktivitäten werden nach der Pensionierung nur selten aufgenommen.

Pensionierung führt zur einer Veränderung des Sozialgefüges.

Soziale Kontakte können auch zu einer Belastung führen.

Wird die Arbeit als wichtig und befriedigend erlebt, fällt der Übergang in den Ruhestand leichter.

Eine schlechte Bewältigung der Pensionierung ist zu erwarten bei geringer Rente, dem Verlust wesentlicher Sozialkontakte, großer Wichtigkeit des Berufs, mangelnder Freizeitaktivität und geringem Wohlbefinden.

sionierung nur selten neue Freizeitaktivitäten aufgenommen werden. Eher werden bereits vorhandene Interessen weiter gepflegt und gewohnte Freizeittätigkeiten quantitativ oder qualitativ erweitert. D.h. wer zeit seines Lebens nicht verreist ist und sich dies für seine Pensionierung vornimmt, wird diesen Plan kaum verwirklichen. Wohl aber kommt es vor, daß jahrzehntelang vernachlässigte Interessen und Tätigkeiten wiederaufgenommen werden. Zusammenfassend kann man sagen, daß die Bewertung der Freizeit ein wichtiger Faktor für die kognitive und emotionale Vorwegnahme des Pensionierungsereignisses darstellt. Jemand, der sich frühzeitig auf Freizeittätigkeiten und Interessen einstellt, die er ausüben möchte, und sich so auf die berufsfreie Zeit vorbereitet, wird die Pensionierung weniger als einschneidendes, alles veränderndes Ereignis fürchten. Das Bemühen um eine gewisse Kontinuität sollte also im Vordergrund stehen (Margulies & Kiefer, 1996).

Soziale Kontakte

Pensionierung bedeutet eine Veränderung des Sozialgefüges durch den Wegfall der arbeitsplatzbezogenen Kontakte. Diesbezügliche Untersuchungen zeigen einerseits einen leichten sozialen Rückzug im Zusammenhang mit der Pensionierung, demgegenüber findet sich jedoch eine Zunahme der sozialen Aktivitäten in der Freizeit, im Freundeskreis und vor allem in der Familie (z. B. Kolland, 1988). Dadurch kommt es zwar zu einer Umstrukturierung des sozialen Netzwerks durch die Pensionierung, für die meisten Menschen aber nicht zu sozialer Isolation (Mayring, 1990).

Doch haben soziale Kontakte nicht nur positive Seiten. Sozialkontakte können auch als Belastung für die Selbständigkeit und Zufriedenheit empfunden werden, etwa wenn der Partner gepflegt werden muß oder zu körperlichen oder psychischen Gewalttätigkeiten neigt. Es genügt also nicht, das soziale Netz rein quantitativ zu erfassen, um aus einem großen Netz geringe soziale Isolation, Unterstützung und andere positive Folgen abzuleiten. Vielmehr muß auch die Qualität betrachtet werden, um zu einer realistischen Einschätzung zu gelangen.

Ausgeübte Berufstätigkeit

Der Grundannahme, daß die Aufgabe der Berufstätigkeit um so schwerer fällt, je wichtiger diese Tätigkeit für den Betroffenen ist, wurden in verschiedenen Untersuchungen widersprechende Ergebnisse gegenübergestellt. So konnte Kiefer (1996) zeigen, daß Personen, die ihre Arbeit als sehr wichtig einstufen und mit ihrer Tätigkeit zufrieden sind, die positivste Einstellung der Pensionierung gegenüber hatten und sich am meisten darauf freuten. Der größere wahrgenommene Handlungsspielraum und die Verwirklichung persönlicher Ziele im Berufsleben, kurz das Erleben von Handlungs- und Planungskompetenzen, versetzen sie nun in die Lage, diese Kompetenzen auch im Ruhestand einzusetzen und auch den weniger stark strukturierten Alltag im Ruhestand selbst zu strukturieren (Hoff, 1985).

Vergleicht man Arbeiter und Angestellte hinsichtlich der Einstellung gegenüber der Pensionierung, so zeigt sich, daß zwar die Arbeiter den Ruhestand stärker herbeisehnen, was aufgrund der ausgeübten Tätigkeiten an sich durchaus plausibel ist, nach der Pensionierung aber die Angestellten besser mit der neuen Situation fertig wurden, größtenteils zufriedener waren und sich weniger als die Arbeiter wünschten, in den Beruf zurückzukehren. Von Rosenstiel (1994) interpretiert dieses Ergebnis dahingehend, daß eine höhere Bildung dazu führt, daß die selbständigere und abwechslungsreichere Tätigkeit nur schwer aufgegeben werden kann, daß aber die Anpassung an die neue Situation leichter fällt.

Insgesamt betrachtet, ist eine besonders schlechte Bewältigung der Pensionierung dann zu erwarten, wenn die Rente gering ist (typischerweise bei Frauen, die nicht durch den Partner abgesichert sind), der Beruf wesentliche Sozialkontakte bot, die später nicht weitergepflegt oder ersetzt werden kön-

nen, der Beruf besonders wichtig war und gleichzeitig kein alternatives Engagement z. B. in der Freizeit entwickelt wurde sowie bei allgemein geringem Wohlbefinden (Mayring, 1990).

5.3 Kohortenunterschiede

Nicht nur individuelle Variablen spielen bei der Bewertung der Pensionierung und damit einhergehend bei der Anpassung an den Ruhestand eine wichtige Rolle. Auch Kohortenunterschiede kommen hier zum Tragen. So konnte in den USA folgender Kohortenunterschied nachgewiesen werden: Die Generationen, die in den 60er Jahren pensioniert wurden, waren zufriedener und aktiver, sie wurden mit der Situation besser fertig als die früheren Jahrgänge, da die Pensionierung eher als legitime und verdiente Phase angesehen wurde (Lowry, 1985). Brückner und Mayer (1987) konnten in einer Kohortenanalyse der Jahrgänge 1919-1921 zeigen, daß gerade die Kriegsgenerationen einer möglichst frühzeitigen Pensionierung, auch als Entschädigung für die durch den Krieg und häufig auch Kriegsgefangenschaft erlebte Benachteiligung, äußerst positiv gegenüberstehen.

Doch nicht nur der Krieg kann eine ganze Generation nachhaltig beeinflussen, auch die Erfahrungen mit Massenarbeitslosigkeit können die Einstellung gegenüber der Pensionierung verändern. Zusammen mit dem allgemein konstatierten Wertewandel (vgl. Klages, 1984) führt dies zu einer „Entheiligung der Arbeit“ (Lalivie d'Epinay, 1991) und somit zu einer positiveren Einstellung denen gegenüber, die nicht arbeiten. Auch fühlen sich nicht wenige Menschen, die sich am Übergang zum Ruhestand befinden oder mit der Frage nach einem vorgezogenen Ruhestand konfrontiert sind, gleichsam verpflichtet, jüngeren arbeitslosen Menschen Platz zu machen (vgl. auch Mayring & Buchmüller, 1996, Lehr, 1991).

5.4 Vorbereitung auf den Ruhestand

Doch auch eine flexible Altersgrenze kann das Kernproblem des Übergangs nicht lösen. Denn unabhängig davon, in welchem Alter die Pensionierung vorgenommen wird, handelt es sich in den meisten Fällen um ein sehr abruptes Ende der Berufstätigkeit. Von einem Tag auf den anderen ist der Übergang von einer Vollzeittätigkeit in die „totale Freizeit“ zu meistern, was nicht selten zu den bereits genannten Anpassungsproblemen führt. Abhilfe könnte beispielsweise geschaffen werden durch einen gleitenden Übergang sowie durch Vorbereitungskurse. Beide Möglichkeiten werden in Kasten 7 näher erläutert.

Kasten 7:

Vorbereitung auf den Ruhestand

Gleitender Übergang in den Ruhestand

Bei diesem Modell erfolgt der Übergang in den Ruhestand nicht nach dem Alles-oder-Nichts-Prinzip, sondern mittels einer sogenannten Gleitphase. In dieser Phase wird die Arbeitszeit eines älteren Arbeitnehmers schrittweise (in Gleitstufen) verringert, wobei eine entsprechende stufenweise Erhöhung der Teilrente die entstehende Einkommensverringering auffängt. Ein solch gleitender Übergang ist keineswegs neu. Vielmehr stellt ein allmählicher Rückzug aus dem (Erwerbs-)Arbeitsleben bei sogenannten „nicht-entwickelten“ Gesellschaften die übliche Form der Beendigung des Arbeitslebens dar. Diese – aus psychologischer Sicht empfehlenswerte – Übergangsform findet sich z.T. auch bei selbständig Tätigen wie z. B. Rechtsanwälten, Notaren und Ärzten sowie bei Beschäftigten in der Landwirtschaft.

In der betrieblichen Praxis jedoch bildet diese Übergangsform mit knapp 12% eher die Ausnahme, obwohl Umfrageergebnisse des Instituts

Wenn die Pensionierung als legitime und verdiente Phase angesehen wird, steigt die Zufriedenheit.

Kriegsgenerationen können frühzeitige Pensionierung auch als Entschädigung für frühere Benachteiligung erleben und ihr daher positiver gegenüberstehen.

Wertewandel und Massenarbeitslosigkeit führen zu einer Entheiligung der Arbeit.

Durch Vorbereitungskurse kann der Übergang in den Ruhestand erleichtert werden.

Durch einen gleitenden Übergang tritt die Phase der Pensionierung weniger abrupt ein.

Vorbereitungskurse

Angebot und Wünsche der Betroffenen klaffen oft auseinander.

Themen von Vorbereitungskursen sind neben finanziellen und rechtlichen Fragen auch Probleme der Freizeitgestaltung, soziale Kontakte, Zeitstrukturierung sowie medizinische und psychologische Aspekte des Älterwerdens.

für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit zeigen, daß ein starkes Interesse der deutschen Bevölkerung an dieser Verrentungspraxis besteht (vgl. Kleinmann, 1996).

Vorbereitungskurse

Um den Betroffenen den Übergang in den Ruhestand möglichst zu erleichtern, werden verschiedene Vorbereitungsmaßnahmen angeboten. Dabei findet sich als Angebot von Firmen am häufigsten die schriftliche Information in Form von Briefen, Broschüren und Artikeln. Daneben werden Beratungen, Diskussionen, Seminare und Vortragsreihen durchgeführt (vgl. Kleinmann, 1996). Interessant ist hierbei die von Kleinmann festgestellte Diskrepanz zwischen den von Firmen angebotenen Themen und den von Arbeitnehmern geäußerten Problembereichen beim Übergang (vgl. hierzu die Tabellen 1 und 2).

Tabelle 1:

Angebotene Themenbereiche zur Vorbereitung auf den Ruhestand nach Kleinmann (1996, S. 4)

Schwerpunktt Themen (Angebot)	Angaben in Prozent (Mehrfachnennungen)
Finanzen	85 %
Recht	60 %
Freizeit	39 %
Psychologie	36 %
Medizin	31 %
Religion	3 %

Tabelle 2:

Problembereiche beim Übergang in die Verrentung nach Kleinmann (1996, S. 4)

Problembereiche (Nachfrage)	Angaben in Prozent (Mehrfachnennungen)
Gefühle der Nutzlosigkeit	31 %
Sozialkontakte	23 %
Unzufriedenheit	23 %
Gesundheit	21 %
Frustration	16 %
Finanzen	11 %

Neben den Betrieben bieten auch kirchliche Träger und Wohlfahrtsverbände Vorbereitungskurse an. Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, werden dabei z.T. neben finanziellen und rechtlichen Fragen, wie z.B. Renten- und Testamentsproblemen, auch folgende Bereiche thematisiert: Freizeitgestaltung, soziale Kontakte und das Problem der Zeitstrukturierung, um einen neuen Tages- und Wochenrhythmus zu finden. Teil des Angebots können auch Informationen zu medizinischen und psychologischen Fragen des Älterwerdens sein. Problematisch dabei ist allerdings, daß die Kursprogramme i.d.R. auf sehr pragmatische Art und Weise zusammengestellt werden, da es bisher kaum wissenschaftlich fundierte Programme auf diesem Gebiet gibt. Zwar gibt es grundlagenwissenschaftliche Erkenntnisse zur adaptiven Kompetenz und zu differentialdiagnostischen Aspekten im Alter sowie allgemeine Beratungsansätze für ältere Menschen, doch fehlt eine Umsetzung dieser Erkenntnisse in konkrete, wissenschaftlich evaluierbare Programme zur Vorbereitung auf den Ruhestand (vgl. Kleinmann, 1996, auch für weitere Literatur).

Daher kann keine generelle Aussage darüber getroffen werden, in welchem Maße Vorbereitungskurse als Hilfe empfunden werden. Generell kritisiert an den Kursen wird vor allem, daß sie nur eine Minderheit der Betroffenen erreichen und diese Minderheit nicht zu den Problemgruppen zu zählen ist, d.h. die Personen, die die schlechtesten Anpassungsleistungen erwarten lassen und daher eine Unterstützung besonders notwendig hätten, finden sich in den seltensten Fällen in diesen Kursen. Fraglich ist für diese Personengruppe auch, ob sie von schriftlichen Informationen wie z. B. Broschüren profitiert. Kleinmann (1996) fordert daher von Psychologen moderierte Lerngruppen, die sich mit den zu erwartenden psychischen Veränderungen der Beendigung des Berufslebens auseinandersetzen. In diese Gruppen könnten auch die (Ehe-)Partner miteinbezogen werden, und derartige Gruppen sollten durchaus auch nach der Pensionierung fortbestehen, um es den Beteiligten zu ermöglichen, den Übergang bewußt mit allen Tiefen und Höhen zu entwerfen, zu erleben und zu bewältigen.

Vorbereitungskurse erreichen oftmals nicht die eigentlichen Problemgruppen.

Zusammenfassung

Ausgliederung aus dem Berufsleben kann aus verschiedenen Gründen erfolgen. Zunächst wurde Arbeitslosigkeit als Form einer nicht-normgemäßen Ausgliederung diskutiert. Im Zusammenhang mit der Güte des Übergangs in die erwerbslose Phase wurde eine Reihe von Einflußfaktoren betrachtet: Individuelle Bedeutung der Arbeit, Alter, Geschlecht, Dauer der Arbeitslosigkeit, finanzielle Belastungen, persönliches Aktivitätsniveau, Unterstützungseinrichtungen, Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit, Ursachen-Attribution der Arbeitslosigkeit, lokale Arbeitslosenrate, soziale Unterstützung und Persönlichkeitsmerkmale. Arbeitslosigkeit kann gravierende psychische und körperliche Symptome bei den Betroffenen verursachen. Doch zeigen sich negative Auswirkungen nicht nur bei den unmittelbar Betroffenen, Auswirkungen von Arbeitslosigkeit zeigen sich auch bei den Familien. Kieselbach spricht in diesem Zusammenhang von „Opfer durch Nähe“. Darüber hinaus zeigen sich negative Auswirkungen ebenso auf gesellschaftlicher Ebene in Form von erhöhter Unsicherheit und Angst vor Arbeitsplatzverlust.

Outplacement wurde vorgestellt als Konzept, Betroffenen bei einem Arbeitsplatzverlust zu helfen und ihnen Unterstützung bei der Suche nach einer neuen Stelle zu bieten, wobei diese Hilfe primär entlassenen Führungskräften zuteil wird. Outplacement umfaßt in der Regel die Phasen Vorbereitung, Übermittlung der Nachricht, Beratung im engeren Sinne und Evaluation. Weiterhin wurde eine Ausweitung dieses Konzepts in zwei Richtungen gefordert, zum einen auf einen größeren Personenkreis, so daß auch entlassene Mitarbeiter unterer Hierarchieebenen Hilfe bei der Stellungsuche erhalten, und zum anderen auf einen größeren Zeitraum, um auch in der Anfangsphase in einem neuen Unternehmen unterstützend wirken zu können.

Eine Unterbrechung der Berufstätigkeit aus familiären Gründen findet sich nach wie vor hauptsächlich bei Frauen. Die gesetzlichen Regelungen wie Erziehungsurlaubsgesetz und Erziehungsgeldgesetz zielen auf ein zeitliches Nacheinander von Familien- und Berufstätigkeit. Bei einer Wiederaufnahme der Berufstätigkeit stellen vor allem der Mangel an qualifizierten Teilzeitarbeitsmöglichkeiten und der Mangel an ausreichenden Kinderbetreuungseinrichtungen ein Problem dar. Danach wurden sowohl betriebsübergreifende als auch betriebliche Wiedereingliederungsmaßnahmen diskutiert. Anschließend wurde dargestellt, daß eine Unterbrechung nicht nur Nachteile wie z. B. einen Qualifikationsverlust zur Folge haben kann. Während der familienbedingten Unterbrechung können Schlüsselqualifikationen wie z. B. Kooperations-, Organisationsfähigkeit, Flexibilität und Zuverlässigkeit erworben oder weiterentwickelt werden.

Schließlich wurde als normgemäß auftretende Ausgliederung die altersbedingte Pensionierung dargestellt. Auch hier wurde eine Reihe von Va-

Zusammenfassung

riablen diskutiert, die Einfluß darauf haben, wie gut die Anpassung an die neue Situation gelingt. Eine wichtige Rolle spielen die Finanzen, die Gesundheit, die Freizeitaktivitäten, soziale Kontakte und Bedingungen der ausgeübten Berufstätigkeit. Eine besonders schlechte Bewältigung der Pensionierung ist zu erwarten bei schlechter finanzieller Situation, schlechter Gesundheit, mangelnden Sozialkontakten und unbefriedigenden Freizeitaktivitäten. Ein allmählicher Übergang sowie Kurse zur Vorbereitung auf den Ruhestand können den Betroffenen bei der Bewältigung des Übergangs helfen.

Weiterführende Literatur

Weiterführende Literatur

- Ambos, I., Gertner, S., Schiersmann, C. & Wunn, C. (1990). *Berufliche Wiedereingliederung von Frauen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Buchmüller, R., Dobler, S., Kiefer, T., Margulies, F., Mayring, P., Melching, M. & Schneider, H.D. (Hrsg.). (1996). *Vor dem Ruhestand: Eine psychologische Untersuchung zum Erleben der Zeit vor der Pensionierung*. Bern: Huber.
- Kirchler, E. (1993). *Arbeitslosigkeit: Psychologische Skizzen über ein anhaltendes Problem*. Göttingen: Hogrefe.
- Schulz, D., Fritz, W., Schuppert, D., Seiwert, L.J. & Walsh, I. (Hrsg.). (1989). *Outplacement: Personalfreisetzung und Karrierestrategie*. Wiesbaden: Gabler.

Literatur

Literatur

- Ambos, I., Gertner, S., Schiersmann, C. & Wunn, C. (1990). *Berufliche Wiedereingliederung von Frauen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brückner, E. & Mayer, K.U. (1987). Lebensgeschichte und Austritt aus der Erwerbstätigkeit im Alter – am Beispiel der Geburtsjahrgänge 1919-1921. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungspsychologie*, 7, 101-116.
- Buchmüller, R., Dobler, S., Kiefer, T., Margulies, F., Mayring, P., Melching, M. & Schneider, H.D. (Hrsg.). (1996). *Vor dem Ruhestand: Eine psychologische Untersuchung zum Erleben der Zeit vor der Pensionierung*. Bern: Huber.
- Bujok, E. (1988). *Die Bedeutung von Weiterbildung für Frauen beim zweiten Berufseinstieg*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Caplan, R.D., Vinokur, A.D., Price, R.H. & van Ryn, M. (1989). Job seeking, reemployment, and mental health: A randomized field experiment in coping with job loss. *Journal of Applied Psychology*, 74, 759-769.
- Eisenberg, G.P. & Lazarsfeld, P. (1938). The psychological effects of unemployment. *Psychological Bulletin*, 35, 358-390.
- Elkeles, T. (1992). Gesundheitliche Belastungen und Arbeitslosigkeit – Ursache oder Folge? In E. Holthaus, H. Berndt, T. Elkeles, M. Frank & N. Zillich (Hrsg.), *Soziale Arbeit und soziale Medizin* (S. 132-142). Berlin: Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik.
- Engelbrech, G. (1989). Erfahrungen von Frauen an der „dritten Schwelle“. Schwierigkeiten bei der beruflichen Wiedereingliederung aus der Sicht der Frauen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 1, 100-113.
- Estes, R.J. & Wilensky, H.L. (1978). Life cycle squeeze and the morale curve. *Social Problems*, 25, 277-292.
- Fagin, L. & Little, M. (1984). *The forsaken families. The effects of unemployment on contemporary British life*. London: Penguin.
- Filipp, S.-H. (1981). *Kritische Lebensereignisse*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Frese, M. (1987). Zur Verlaufsstruktur der psychischen Auswirkungen von Arbeitslosigkeit. In T. Kieselbach & A. Wacker (Hrsg.), *Individuelle und gesellschaftliche Kosten der Massenarbeitslosigkeit* (S. 224-241). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Fritz, W. (1989). Wie: Methoden und Instrumente des Outplacement. In D. Schulz, W. Fritz, D. Schuppert, L.J. Seiwert & I. Walsh (Hrsg.), *Outplacement: Personalfreisetzung und Karrierestrategie* (S. 45-107). Wiesbaden: Gabler.
- Groth, K. (1995). *Outplacement: Gefahren und Folgen des Lean Management*. München: Wirtschaftsverlag Langen Müller Herbing.
- Hepworth, S.J. (1980). Moderating factors of the psychological impacts of unemployment. *Journal of Occupational Psychology*, 53, 139-145.
- Hoff, E.H. (1985). Berufliche Sozialisation. Zur Verbindung soziologischer und psychologischer Forschung. In E.H. Hoff, L. Lappe & W. Lempert (Hrsg.), *Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 15-40). Bern: Huber.
- Jackson, P.R. (1990). Individuelle und familiäre Bewältigung von Arbeitslosigkeit. In H. Schindler, A. Wacker & P. Wetzels (Hrsg.), *Familienleben in der Arbeitslosigkeit. Ergebnisse neuerer europäischer Studien* (S. 23-41). Heidelberg: Asanger.
- Jahoda, M., Lazarsfeld, P.F. & Zeisel, H. (1975). *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. (Original 1933).
- Jores, A. (1969). *Um eine Medizin von morgen*. Bern: Huber.
- Kiefer, T. (1996). Der Einfluß der Arbeit auf das Erleben der Pensionierung. In R. Buchmüller, S. Dobler, T. Kiefer, F. Margulies, P. Mayring, M. Melching & H.D. Schneider (Hrsg.), *Vor dem Ruhestand: Eine psychologische Untersuchung zum Erleben der Zeit vor der Pensionierung* (S. 93-126). Bern: Huber.
- Kieselbach, T. (1991). Unemployment. In R. Lerner, J. Brooks-Gunn & A.C. Petersen (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 1187-1201). Philadelphia: Garland.
- Kieselbach, T. (1994). Arbeitslosigkeit als psychologisches Problem – auf individueller und gesellschaftlicher Ebene. In L. Montada (Hrsg.), *Arbeitslosigkeit und soziale Gerechtigkeit* (S. 233-263). Frankfurt/M.: Campus.
- Kieselbach, T. (1995). Arbeitslosigkeit und Gesundheit. In V. Faust (Hrsg.), *Psychiatrie – Ein Lehrbuch* (S. 501-508). Stuttgart: Fink.
- Kieselbach, T. (1998). Die Verantwortung von Organisationen bei Personalentlassungen: Berufliche Transitionen unter einer Gerechtigkeitsperspektive. In G. Blickle (Hrsg.), *Ethik in Organisationen* (S. 233-250). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Kieselbach, T. & Klink, F. (1997). Interventionen bei Arbeitsplatzverlust und Arbeitslosigkeit. In L. v. Rosenstiel, C.M. Hockel & W. Molt (Hrsg.), *Handbuch der Angewandten Psychologie* (Kap. V-6.4, S. 1-16). Landsberg: ECOMED-Verlag.
- Kirchler, E. (1984). *Alltagsbefinden und Arbeitslosigkeit*. Linz: Trauner.
- Kirchler, E. (1988). *Individuelle Folgen des Arbeitsplatzverlustes: Ein psychologisches Modell zur Verarbeitung von Arbeitslosigkeit*. Wien: Unveröff. Diss., Universität Wien.
- Kirchler, E. (1993). *Arbeitslosigkeit: Psychologische Skizzen über ein anhaltendes Problem*. Göttingen: Hogrefe.
- Klages, H. (1984). *Wertorientierung im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen*. Frankfurt/M.: Campus.
- Kleinmann, M. (1996). Vorbereitung auf den Übergang vom Erwerbsleben in den Ruhestand. Eine Analyse des Status quo in Großunternehmen. *ABO-Aktuell-Psychologie für die Wirtschaft*, 3, 2-6.
- Kohli, M. (1993). Altersgrenzen als Manövriermasse? Das Verhältnis von Erwerbsleben und Ruhestand in einer alternden Gesellschaft. In B. Strümpel & M. Dierkes (Hrsg.), *Innovation und Beharrung in der Arbeitspolitik* (S. 177-208). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kolland, F. (1988). Nach dem Arbeitsleben Konzentration auf die Familie? In L. Rosenmayr & F. Kolland (Hrsg.), *Arbeit, Freizeit, Lebenszeit* (S. 75-92). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lalive d'Épinay, C. (1991). *Die Schweizer und ihre Arbeit. Von Gewissheiten der Vergangenheit zu Fragen der Zukunft*. Zürich: Verlag der Fachvereine an den schweizerischen Hochschulen und Techniken.
- Lazarsfeld, P.F. (1932). An unemployed village. *Character and Personality*, 1, 147-151.

Fortsetzung Literatur

Fortsetzung Literatur

- Lehr, U. (1991). *Psychologie des Alterns* (7. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Lingenfelder, M. & Walz, H. (1989). Struktur und Bewertung von Gruppenoutplacement. *Personal*, 41, 258-262.
- Lowry, J.H. (1985). Predictors of successful aging in retirement. In E. Palmore & E.W. Busse (Eds.), *Normal aging* (pp. 394-405). Durham: Duke University.
- Margolis, L.H. & Farran, D.C. (1981). Unemployment: The health consequences in children. *North Carolina Medical Journal*, 42, 849-850.
- Margulies, F. & Kiefer, T. (1996). Der Einfluß der Freizeittätigkeiten auf die Bewertung der Pensionierung. In R. Buchmüller, S. Dobler, T. Kiefer, F. Margulies, P. Mayring, M. Melching & H.D. Schneider (Hrsg.), *Vor dem Ruhestand: Eine psychologische Untersuchung zum Erleben der Zeit vor der Pensionierung* (S. 127-143). Bern: Huber.
- Mayrhofer, W. (1987). Der gegenwärtige Stand der Outplacement-Diskussion. *Zeitschrift für Personalforschung*, 1, 147-180.
- Mayrhofer, W. (1989). Outplacement – Stand der Diskussion. *Die Betriebswirtschaft (DBW)*, 49, 55-68.
- Mayring, P. (1990). Pensionierung. In P. Mayring & W. Saup (Hrsg.), *Entwicklungsprozesse im Alter* (S. 37-56). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, P. & Buchmüller, R. (1996). Die Fragestellung der Studie. In R. Buchmüller, S. Dobler, T. Kiefer, F. Margulies, P. Mayring, M. Melching & H.D. Schneider (Hrsg.), *Vor dem Ruhestand: Eine psychologische Untersuchung zum Erleben der Zeit vor der Pensionierung* (S. 1-17). Bern: Huber.
- Melching, M. (1996). Finanzielle Aspekte beim Übergang in den Ruhestand. In R. Buchmüller, S. Dobler, T. Kiefer, F. Margulies, P. Mayring, M. Melching & H.D. Schneider (Hrsg.), *Vor dem Ruhestand: Eine psychologische Untersuchung zum Erleben der Zeit vor der Pensionierung* (S. 179-209). Bern: Huber.
- Robb, M. (1934). The psychology of the unemployed from a medical point of view with an examination of some typical clinical cases. In H.L. Beales & R.S. Lambert (Eds.), *Memoirs of the Unemployed* (pp. 271-287). London: Gollancz.
- Rosenstiel, L.v. (1994). Psychische Probleme des Berufsaustritts. In H. Reimann & H. Reimann (Hrsg.), *Das Alter. Einführung in die Gerontologie* (S. 230-254). Stuttgart: Enke.
- Schiersmann, C. (1995). Bedingungen der Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Familienarbeit im europäischen Vergleich – unter besonderer Berücksichtigung von Elternurlaubsregelungen. *Zeitschrift für Frauenforschung*, 13, 94-114.
- Schulz, D. (1989). Was: Konsequenzen und Erkenntnisse für die Praxis. In D. Schulz, W. Fritz, D. Schuppert, L.J. Seiwert & I. Walsh (Hrsg.), *Outplacement: Personalfreisetzung und Karrierestrategie* (S. 127-155). Wiesbaden: Gabler.
- Seiwert, L.J. (1989). Outplacement als Instrument des Personalmanagements. In D. Schulz, W. Fritz, D. Schuppert, L.J. Seiwert & I. Walsh (Hrsg.), *Outplacement: Personalfreisetzung und Karrierestrategie* (S. 11-18). Wiesbaden: Gabler.
- Smith, M. (1993). Outplacement: Die menschliche Seite des Personalabbaus. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 37, 201-204.
- Stauder, K.H. (1955). Über den Pensionierungsbankrott. *Psyche*, 9, 481-497.
- Wacker, A. (1983). *Arbeitslosigkeit. Soziale und psychische Folgen*. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsgesellschaft.
- Warr, P. (1984). Work and unemployment. In P.J.D. Drenth, H. Thierry, P.J. Willems & C.J. de Wolff (Eds.), *Handbook of work and organizational psychology* (pp. 413-443). London: Wiley.
- Warr, P. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. New York: Oxford University Press.
- Watzka, K. (1989). *Betriebliche Reintegration von Arbeitslosen. Probleme und Maßnahmen zur Problemreduzierung*. Münster: Lit-Verlag.
- Wonnemann, C. (1992). Entwicklung und Bedeutung von Outplacement in Deutschland. *Personal*, 44, 256-259.

22 Erfolgsüberprüfung personalpsychologischer Arbeit

von Stefan Höft

Inhaltsübersicht

1 Einleitung und Überblick	618
2 Validierung eignungsdiagnostischer Verfahren	618
2.1 Das traditionelle Drei-Validitäten-Modell	618
2.2 Ein Rahmenmodell zur Validität in der beruflichen Eignungsdiagnostik	620
2.3 Validierung als Hypothesentestung	624
3 Personalentscheidungen: Selektion und Klassifikation	625
3.1 Eine Typologie von Personalentscheidungssituationen	625
3.2 Klassifikationsentscheidungen: Zuordnung von n Personen zu m Arbeitsplätzen	628
4 Evaluation von Personalentwicklungsmaßnahmen	631
4.1 Grundelemente und -probleme einer Evaluation	631
4.2 Einflußvariablen der Trainingseffektivität	635
4.3 Zwei Beispiele für PE-Evaluation	638
5 Ökonomische Nutzenanalyse	640
5.1 Grundlagen von Nutzenanalyse-Modellen	641
5.2 Einige Nutzenanalyse-Modelle	642
Zusammenfassung	647
Weiterführende Literatur	648
Literatur	648

Der Nachweis der Wirksamkeit und auch der Wirtschaftlichkeit dient nicht nur zur Gütekontrolle der geleisteten Arbeit, sondern hat auch eine Legitimationsfunktion für personalpsychologische Arbeit.

„Validität“ ist das wichtigste Gütekriterium der klassischen Testtheorie.

Traditionell wird zwischen drei Validitätsfacetten (konstrukt-, kontext- und kriteriumsbezogene Validität) unterschieden.

1 Einleitung und Überblick

Im vorliegenden „Lehrbuch der Personalpsychologie“ wird ein großes Spektrum von Forschungsansätzen vorgestellt, in denen das Verhalten und Erleben von Individuen in Organisationen aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln analysiert wird. Neben konzeptionellen Verschränkungen verbindet alle Ansätze aber eine weitere Tatsache: Personalpsychologische Arbeit ohne Erfolgsüberprüfung ist auf längere Sicht zum Scheitern verurteilt. Der Nachweis der Wirksamkeit und auch der Wirtschaftlichkeit dient nicht nur zur Gütekontrolle der geleisteten Arbeit, sondern hat auch eine Legitimationsfunktion für personalpsychologische Arbeit allgemein gegenüber den meist fachlich unkundigen betrieblichen Entscheidungsträgern.

Der „Nachweis der Wirksamkeit und Wirtschaftlichkeit“ dient auch als (zugegebenermaßen grober) konzeptioneller Rahmen des vorliegenden Kapitels. In gewissem Sinne dient das Kapitel also als methodische Klammer für die zuvor berichteten Forschungsgebiete.

Als erstes wird die *Validierung eignungsdiagnostischer Verfahren* thematisiert. Hierfür wird zunächst das traditionelle Drei-Validitäten-Modell vorgestellt. Die kritische Auseinandersetzung mit den Implikationen dieses Ansatzes mündet in ein „Rahmenmodell zur Validität in der beruflichen Eignungsdiagnostik“, an dem die wichtigsten Problemfelder dieses Anwendungsgebiets veranschaulicht werden können.

Plazierungsstrategien sind gefragt, wenn neu eingestellte Personen oder wegen einer Umstrukturierung innerhalb einer Organisation freigesetzte Mitarbeiter neuen Arbeitsplätzen zugeteilt werden müssen. Im entsprechenden Abschnitt *Personalentscheidungen: Selektion und Klassifikation* werden einige grundlegende Konzepte vorgestellt.

Im Abschnitt *Evaluation von Personalentwicklungsmaßnahmen* wird zunächst ein typischer Evaluationsablauf skizziert. Nachdem einige Besonderheiten bei der Effektivitätsüberprüfung von Personalentwicklungsmaßnahmen behandelt wurden, dienen zwei Evaluationsbeispiele aus diesem Bereich zur Illustration möglicher Ansätze.

Im letzten Abschnitt über *ökonomische Nutzenanalysen* werden schließlich mehrere Modelle dargestellt, die Cascios (1991, p. vii) Aussage „the language of business is dollars, not correlation coefficients“ aufgreifen und monetäre Nutzenfunktionen personalpsychologischer Arbeit beschreiben.

2 Validierung eignungsdiagnostischer Verfahren

Güteprüfungen zu eignungsdiagnostischen Testverfahren (dieser Terminus soll nur in diesem Zusammenhang für alle konstrukt-, simulations- und biographieorientierten Verfahren verwendet werden; vgl. Kapitel 5-7) orientieren sich fast ausschließlich an den Gütekriterien, die im Rahmen der klassischen Testtheorie entwickelt wurden (vgl. z.B. Lienert & Raatz, 1994). Die Validität ist hiervon unzweifelhaft das wichtigste Kriterium.

2.1 Das traditionelle Drei-Validitäten-Modell

„Die Validität oder Gültigkeit eines Tests gibt den Grad der Genauigkeit an, mit dem dieser Test dasjenige Persönlichkeitsmerkmal oder diejenige Verhaltensweise, das (die) er messen oder vorhersagen soll, tatsächlich mißt oder vorhersagt“ (Lienert & Raatz, 1994, S. 10).

Die Standards für psychologische Testverfahren und Diagnoseinstrumente der „American Psychological Association“ von 1954 unterscheiden hierbei erstmals zwischen drei Validitätsaspekten (vgl. auch Cronbach & Meehl, 1955):

- Die *Kontent- oder Inhaltsvalidität* bezeichnet die Güte, mit der ein Test das interessierende Personmerkmal und seine Verhaltensäußerungen abbildet. Ein kontentvalider Test ist demnach repräsentativ für die möglichen Äußerungen des definierten Merkmals.
In der Literatur sind zwar viele systematische Verfahren zur Konstruktion und Überprüfung kontentvalider Tests zu finden (z. B. Edmundson, Koch & Silverman, 1993), in der diagnostischen Praxis kommt die Kontentvaliditätsprüfung aber meist nicht über eine einfache Beurteilung durch Experten hinaus.
- Die *Kriteriumsbezogene Validität* eines Tests wird geprüft, indem die Testergebnisse mit Variablen außerhalb des Tests verglichen werden. Von diesen Variablen (den Kriterien) wird angenommen, daß sie das fragliche Merkmal in gleicher Weise erfassen. Je nach dem Zeitpunkt der Kriteriumsmessung werden zwei Formen unterschieden: Bei der konkurrenten Form erfolgt eine zeitgleiche Messung, während bei der prognostischen Form der kriteriumsbezogenen Validität die Kriteriumsmessung erst wesentlich später erfolgt.
- *Konstruktvalidität* behandelt die Frage, was hinter den Testergebnissen als verursachendes System (= Konstrukt) steht. Im Mittelpunkt steht also die Güte, mit der die als geltend angesehenen (psychologischen) Theorien und Konzepte die konkreten Ergebnisse erklären können. Cronbach (1990) unterscheidet beispielsweise drei konzeptionelle Annäherungsweisen an die Konstruktvalidität: logisch-inhaltliche Überlegungen, experimentelle Prüfung und korrelationsstatistische Analysen. In der Eignungsdiagnostik ist der letztere Ansatz am häufigsten anzutreffen. Hierbei kann zwischen Multitrait-Multimethod- und den schwächeren nomologischen Netzwerkanalysen unterschieden werden kann.
Beim *Multitrait-Multimethod-Ansatz* (ursprünglich von Campbell & Fiske, 1959, eingeführt) werden mehrere Konstrukte simultan mit mehreren Verfahren erhoben. Es wird gefordert, daß Messungen eines Konstrukts über die unterschiedlichen Methoden hinweg hoch miteinander zusammenhängen (Konvergenz), während Messungen unterschiedlicher Konstrukte auch beim Einsatz desselben Meßinstruments einen möglichst niedrigen Zusammenhang aufweisen (Diskriminanz).
Beim *nomologischen Netzwerkansatz* (ursprünglich von Cronbach & Meehl, 1955, eingeführt) dienen die Interkorrelationsmuster unterschiedlicher Konstruktmessungen als tentativer Hinweis auf Konstruktzusammenhänge. Da diesen Analysen meist nur sehr einfache Zusammenhangshypothesen zugrunde liegen und ein großer Freiraum für Alternativhypothesen verbleibt, stellt dieser Ansatz eine schwächere Form von Konstruktvalidierung dar (vgl. Cronbach, 1990).

In Kasten 1 soll die Validitätsüberprüfung im Sinne dieser Kriterien anhand einer hypothetischen Extraversionsskala beispielhaft und stark verkürzt veranschaulicht werden.

Kasten 1:

Die Untersuchung der drei Validitätsfacetten am Beispiel einer Extraversionsskala

Personen mit einer positiven Ausprägung im Persönlichkeitsmerkmal „Extraversion“ können als gesellig, aktiv, gesprächig, personen-orientiert, herzlich, optimistisch und heiter beschrieben werden (vgl. Borkenau & Ostendorf, 1993). Welche Kriterien muß eine „valide“ Extraversionsskala gemäß den traditionellen Maßstäben erfüllen?

- Zur Wahrung der *Kontentvalidität* muß überprüft werden, ob alle wesentlichen Facetten des Extraversionskonstrukts in den Items abgebildet sind. Dies kann über einen Abgleich mit der relevanten Literatur und den bestehenden Theorien erfolgen, durch Konsultation persönlichkeitspsychologischer Experten usw.

Charakterisierung der unterschiedlichen Validitätsfacetten

Ein Beispiel für die Untersuchung der unterschiedlichen Validitätsfacetten

Bereits innerhalb des vorgegebenen Rahmens der verschiedenen Validitätsansätze bleibt großer Raum für unterschiedliche Überprüfungsstrategien.

Während die vereinfachte Validitätsdreiteilung weiterhin in der Praxis rege Anwendung findet, werden in neueren Validitätsmodellen die Kontext- und die kriteriumsbezogene Validität der Konstruktvalidität untergeordnet.

- Für eine *kriteriumsbezogene Validitätsüberprüfung* kann das Ergebnis der betreffenden Skala in Beziehung gesetzt werden zu etablierten Extraversionsskalen. Möglich ist aber auch der Vergleich mit Bekanntenteilen zur Extraversion. Als Kriterium kann auch eine Verhaltensstichprobe dienen, z.B. kann das Verhalten der Person unter kontrollierten Bedingungen auf Anzeichen für die Extraversionsausprägung analysiert werden.
- Hinweise zur *Konstruktvalidität* können über eine weitergehende Zusammenhangsanalyse unserer Skala mit anderen Verfahren erfolgen, die nicht unbedingt ein identisches Konstrukt messen. So ist z.B. eine hohe Korrelation des betreffenden Instruments mit einem konkurrierenden Extraventionsverfahren zunächst ein positiver (kriteriumsbezogener) Validitätshinweis. Wenn die Skala allerdings gleich hoch mit einem Verfahren korreliert, das Leistungsmotivation erheben soll, stellt diese mangelnde Diskriminanz den Wert der vorher gefundenen Konvergenz wieder in Frage. Möglicherweise gibt auch eine Binnenanalyse zur Skala (z.B. über eine explorative oder konfirmatorische Faktorenanalyse) weitere Hinweise zur Aufklärung des Konstruktzusammenhangs.

Weitere Möglichkeiten zur Konstruktvalidierung nennt Schuler (1996, S. 54). Das Beispiel zeigt aber schon so recht deutlich, daß innerhalb des vorgegebenen Rahmens der verschiedenen Validitätsansätze genügend Spielraum für unterschiedliche Überprüfungsstrategien verbleibt.

Während diese Begriffe heute zum Standardrepertoire testorientierter Wissenschaftler gehören, ist über ihre Exklusivität („*Müssen noch andere Validitätsaspekte berücksichtigt werden?*“) und ihre Wertigkeit („*Welcher Aspekt ist der wichtigste?*“) viel diskutiert worden.

So kritisiert Landy (1986) z.B. sehr heftig die unreflektierte Übernahme der drei Validitätsfacetten in die Praxis, bei der Testverfahren im Sinne eines Checklistenverfahrens ausschließlich hinsichtlich dieser Aspekte im Sinne einer „Dreifaltigkeitslehre“ untersucht werden.

Die besondere Anziehungskraft der vereinfachten Validitätsdreiteilung zeigt sich auch in dem Umstand, daß die Praxisverwendung schon seit Jahren nicht mehr konform geht mit den Fortschritten in der Validitätstheorie: So wurde die Dominanz der drei Validitätsaspekte in den APA-Standards von 1954 bis 1985 (ein Vergleich findet sich bei Messick, 1989, pp. 28-30) schrittweise zurückgenommen. In der 1985er Ausgabe (deutsche Übersetzung: Häcker, Leutner & Amelang, 1998) werden die Validitäten nicht mehr als Typen eingeführt, sondern in abgeschwächter Form nur noch als Validitätskategorien („content related“, „criterion related“ und „construct-related evidence of validity“) bezeichnet.

In dem neueren Validitätsmodell von Messick (1995) werden kriteriums- und kontextbezogene Analysen nur noch als abgeleitete, hierarchisch untergeordnete Aspekte der Konstruktvalidität eingeordnet (vgl. auch Anastasi, 1986). Zusätzlich wird der Geltungsbereich des Validitätsbegriffs erweitert, indem Aspekte der Testanwendung (z.B. Relevanz und Nutzen) sowie Konsequenzen des Testeinsatzes (z.B. Wertimplikationen und soziale Konsequenzen) explizit berücksichtigt werden.

2.2 Ein Rahmenmodell zur Validität in der beruflichen Eignungsdiagnostik

Eine einfache Übertragung des Validitätszugangs der allgemeinen Diagnostik auf den Bereich der beruflichen Eignungsdiagnostik würde die Besonderheiten dieses Forschungsbereichs übergehen. In Abbildung 1 ist deshalb ein einfaches Rahmenmodell dargestellt, das in Anlehnung an Binning und Barrett (1989) einige für die Eignungsdiagnostik relevante Validitätsaspekte

vereinigt. Eine Validitätsprüfung kann auf dieser Grundlage als erweitertes Hypothesenprüfverfahren verstanden werden.

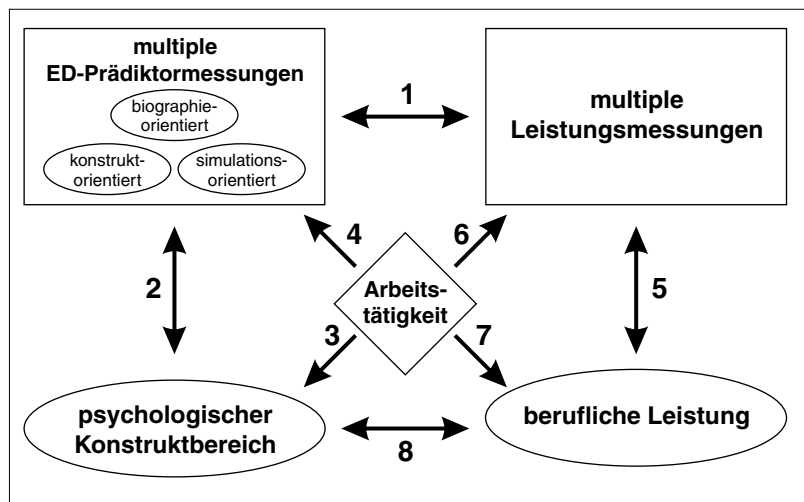


Abbildung 1:

Ein einfaches Rahmenmodell zur Validität in der beruflichen Eignungsdiagnostik

Das Prädiktor-Kriteriums-Modell und die Beschaffenheit von Prädiktoren

Die Vorhersage von berufserfolgsrelevanten Variablen mit Hilfe unterschiedlicher Verfahren steht im Mittelpunkt der eignungsdiagnostischen Praxis. Der Verfahrenseinsatz erfolgt also nicht als Selbstzweck, sondern hat immer die Funktion eines Prädiktors, mit dem Berufserfolg als vorrangiges Zielkriterium vorhergesagt werden soll. Diese spezifische Form von kriteriumsbezogener Validität (Schluß von der Testleistung einer Person auf deren spätere berufliche Leistung) ist also die intentionale Basis des eignungsdiagnostischen Testeinsatzes.

Im Rahmenmodell ist diese Beziehung als *Zusammenhang 1* gekennzeichnet. Ausgehend von dieser Prämisse haben sich in der Eignungsdiagnostik verschiedene Testkonstruktionsansätze entwickelt, die jeweils im Hinblick auf eine möglichst gute Vorhersage von Variablen des Berufserfolgs verschiedene Strategien verfolgen.

Konstruktorientierte Verfahren (vgl. Kapitel 5) stützen sich auf „wohldefinierte“ Personeigenschaften (*Zusammenhang 2*), die sich in einer Arbeitsanalyse (vgl. Kapitel 3) als berufsrelevant herausgestellt haben (*Zusammenhang 3*).

Simulationsorientierte Verfahren (vgl. Kapitel 6) streben eine direkte Abbildung der erfolgskritischen Aspekte der Arbeitstätigkeit an (*Zusammenhang 4*). Der Bezug zu psychologischen Konstrukten erfolgt post hoc und ist schwierig, wie die Untersuchungen zur Konstruktvalidität des Assessment Centers gezeigt haben.

Die dritte Gruppe der biographiebezogenen Verfahren (vgl. Kapitel 7) ist nicht so eindeutig charakterisiert, da sie eher eine Restkategorie von Verfahren darstellt, die nicht eindeutig der konstrukt- oder simulationsorientierten Gruppe zugeordnet werden können. Bei vielen Verfahren (prototypisch: biographische Fragebogen) steht die Maximierung des Zusammenhangs mit Berufserfolgsvariablen, also wiederum *Zusammenhang 1*, im Vordergrund. Erst seit einigen Jahren wird verstärkt versucht, die erhobenen biographischen Informationen auch mit psychologischen Konstrukten zu verbinden und damit die Prognosegüte von Items zu erklären (Mumford, Costanza, Connelly & Johnson, 1996).

Ein einfaches Rahmenmodell soll die im Kontext der beruflichen Eignungsdiagnostik relevanten Validitätsaspekte verdeutlichen.

Konstrukt-, simulations- und biographieorientierte eignungsdiagnostische Verfahren haben immer die Funktion von Prädiktoren, die Berufserfolg als vorrangiges Zielkriterium vorhersagen sollen.

Die verschiedenen eignungsdiagnostischen Ansätze legen unterschiedliche Gewichte auf den Bezug zum psychologischen Konstruktbereich, zur Arbeitstätigkeit und zum Leistungskomplex.

Beispiel für unterschiedliche eignungsdiagnostische Ansätze bei der Auswahl von Verkaufspersonal

Die Konzeption des Konstrukts „berufliche Leistung“ schwankt in unterschiedlichen Anwendungen zwischen der Gestaltung als heterogenes „kompositorisches Kriterium“ und der Umsetzung als homogenes „multiples Kriterium“.

Kasten 2:

Beispiel für eigenschafts-, simulations- und biographieorientierte eignungsdiagnostische Verfahren

Welche eignungsdiagnostischen Verfahren können für die Auswahl von Verkaufspersonal im Einzelhandel eingesetzt werden?

Die Eigenschaft „Extraversion“ umschreibt unter anderem Aspekte wie „aktiv auf jemanden zugehen“, „gesprächig“ oder „personenorientiert“. Diese Facetten sind sicherlich hilfreich, um einen guten Kontakt zu einem Kunden aufzunehmen, und man könnte die Hypothese aufstellen, daß extravertiertes Verkaufspersonal unter Konstanthaltung aller anderen Bedingungen größeren Berufserfolg aufweist als introvertiertes Personal. Zur Konstruktmessung kann ein *eigenschaftsorientiertes Verfahren*, z. B. ein allgemeines Persönlichkeitsinventar (vgl. Kapitel 5), eingesetzt werden.

Alternativ könnte man allerdings auch einen erfolgsrelevanten Tätigkeitsausschnitt des Berufs simulieren. Hierfür kann z. B. ein Rollenspiel konzipiert werden, in dem die Prüflinge einem noch unschlüssigen Kunden ein Produkt offerieren müssen. Für das Abschneiden in diesem *simulationsorientierten Verfahren* wird die Ausprägung von „Extraversion“ sicherlich eine nicht unbedeutende Rolle spielen, zusätzlich sind aber z. B. auch verbale Fähigkeiten, ein stringenter Argumentationsaufbau sowie sicheres Auftreten erfolgsrelevant. Schwierig ist die ersatzweise Definition eines globalen Konstrukts „verkäuferische Fähigkeiten“. Dieses Etikett umschreibt ein sehr heterogenes Fähigkeitsbündel. Messungen der „verkäuferischen Fähigkeiten“ werden aus diesem Grund ganz sicher nicht den Anforderungen gerecht, die an die Konstruktvalidität einer Eigenschaftsmessung gestellt werden (vgl. die Konstruktvaliditätsproblematik im Assessment Center; vgl. Kapitel 6).

Bei der Konstruktion eines biographischen Fragebogens (Prototyp des *biographischen Verfahrensansatzes*) könnte sich z. B. das Item „Ich lese in meiner Freizeit viele Romane“ als trennscharf zwischen erfolgreichen und weniger erfolgreichen Verkäufern herausstellen (Verneinung des Items = erfolgreicher Verkäufer). Zur „blinden“ empirischen Leistungsprognose ist es nicht notwendig, zu wissen, worauf dieser Zusammenhang beruht. Will man ihn allerdings erklären, ist es erforderlich, auf die psychologische Konstruktebene zurückzugreifen. Das Item kann als indirektes Maß für die Extraversionsausprägung der Person interpretiert werden (Verneinung des Items = hohe Ausprägung in Extraversion).

Die Beschaffenheit von beruflichen Kriterien

In der rechten unteren Ecke des Rahmenmodells ist die „berufliche Leistung“ dargestellt. Ähnlich wie der „psychologische Konstruktbereich“ ist Leistung nur indirekt über entsprechende Indikatoren erfaßbar. Die Konstruktion der Leistungskriterien und ihr Zusammenhang mit dem hypothetischen Konstrukt „berufliche Leistung“ (*Zusammenhang 5*) ist allerdings nicht direkt mit der Situation bei psychologischen Eigenschaftskonstrukten gleichzusetzen. Traditionell können zwei Extrempositionen unterschieden werden (vgl. Binning & Barrett, 1989): ein „(ökonomisches) kompositorisches Kriteriumsmodell“ und ein „multiples Kriteriumsmodell“. Beim „kompositorischen Kriteriumsmodell“-Ansatz wird ein Gesamtscore von a priori als unabhängig und gleichberechtigt angesehenen Einzelkriterien gebildet: Von jedem Kriterium wird angenommen, daß es einen eigenen Leistungsaspekt der Arbeitstätigkeit abbildet (*Zusammenhang 6*) und somit separat unter Umgehung eines allgemeinen Konstruktbegriffs umgesetzt werden muß. Beim „multiplen Kriteriums“-Ansatz wird hingegen analog dem psychologischen Konstruktbereich ein aus der Arbeitstätigkeit abgeleitetes (*Zusammenhang 7*) Konstrukt „berufliche Leistung“ mit teilweise überschneidenden Facetten definiert. Von den Indikatoren wird analog zum psychologischen Konstruktbereich dann eine hohe Konvergenz verlangt.

Bei der wissenschaftlichen Untersuchung von Leistungsbeurteilungen wird z.Z. eher ein Mischmodell favorisiert, in dem konzeptionell und statistisch trennbare Unterdimensionen der Leistung unterschieden werden (vgl. Kapitel 15). In der Praxis reicht die Kriteriumsmessung aber meist nicht über eine globale Vorgesetztenbeurteilung hinaus.

Kasten 3:

Extraversionsrelevante Leistungskriterien

Die einschlägigen Metaanalysen zur kriteriumsbezogenen Validität von Extraversion (vgl. Kapitel 5) weisen für Extraversion einen (relativ niedrigen) positiven Zusammenhang für allgemeine Leistungskriterien aus (zwischen .08 und .16). Die Moderatoranalyse von Barrick und Mount (1991) offenbart dabei einen höheren Zusammenhang für verkäuferische Berufe (korrigiertes $r = .18$). Ganz im Sinne der Prädiktor-Kriterium-Symmetriehypothese (vgl. z. B. den Abschnitt zur manuellen Arbeitsprobe im Kapitel 6) kann der vergleichsweise hohe Zusammenhang von Extraversion mit Trainingserfolgskriterien interpretiert werden. Nach Barrick und Mount zielten die meisten dieser Trainings auf eine Aktivierung, also extraversionstypisches Verhalten, ab.

Zu beachten sind natürlich immer auch komplexere Zusammenhänge, z. B. kurvilineare Wirkzusammenhänge (eine sehr hohe Extraversionsausprägung dürfte eher interaktionshinderlich als förderlich sein) oder mögliche situative Moderatoreinflüsse (vgl. z. B. Kapitel 5, zum Einfluß von Entlohnungssystemen).

Aktuell wird ein berufliches Leistungsmodell favorisiert, bei dem konzeptionell trennbare und nur mäßig korrelierende Leistungsunterdimensionen unterschieden werden.

Beispiel für extraversionsrelevante Leistungskriterien

Der Bezug zu den traditionellen Validitätsfacetten

Die traditionellen Validitätsfacetten finden sich als Teilfragestellungen des Gesamtmodells wieder. Konstruktvaliditätsfragen zielen auf den *Zusammenhang 2* ab, wobei der Konstruktbezug bei simulationsorientierten und biographiebezogenen Verfahren konstruktionsbedingt nur indirekt erfolgen kann. Dementsprechend können die traditionellen diagnostischen Analysestrategien (vgl. Abschnitt 2.1) ohne weitere Modifikationen nur für konstruktorientierte Verfahren eingesetzt werden.

Auch Kontentvaliditätsaspekte können in direkter Form zunächst nur für die konstruktorientierten Verfahren geprüft werden. Relevant für die psychologische Konstrukterfassung sind nur die berufsbezogenen Aspekte des Konstrukts. Im Sinne eines „deduktiven Ansatzes“ (Klimoski, 1993) sollten dann Indikatoren abgeleitet werden, die repräsentativ für die am Arbeitsplatz relevanten Erlebens- und Verhaltensaspekte sind. Kontentvalide Aspekte werden in diesem Sinne also als spezifische Operationalisierungsstrategien der Konstrukte verstanden. Strittig ist allerdings (Guion, 1977; Tenopir, 1977), ob die so erreichte Repräsentativität für die Konstruktvalidität der Messungen notwendig ist, oder ob damit nur die Akzeptanz bei Laien (i.S. einer „Augenscheinvalidität“) erhöht wird.

Eine andere Form der Kontentvalidität wird bei simulationsorientierten Verfahren problematisiert. Im Sinne eines „induktiven“ Konstruktionsansatzes sind sie zunächst repräsentativ hinsichtlich der leistungsrelevanten Tätigkeitsmerkmale des Arbeitsplatzes, und erst danach wird geschlußfolgert, welche Konstrukte dabei involviert sein könnten.

Die kriteriumsbezogene Validitätsanalyse (*Zusammenhang 1*) wurde bereits bei der Darstellung des Prädiktor-Kriterium-Submodells ausführlicher behandelt. Festzuhalten bleibt hier, daß häufig Validitätsaussagen abgeleitet werden, die sich eher auf den nicht direkt beobachtbaren Zusammenhang der beiden hypothetischen Konstruktbereiche „psychologisches Eigenschaftskonstrukt“ und „berufliche Leistung“ beziehen (*Zusammenhang 8*). Das Rahmenmodell verdeutlicht, daß dabei verschiedene andere involvierte Zusammenhänge vernachlässigt werden. So können z. B. bei mangelhaftem kriteriumsbezogenen Validitätsnachweis eines konstruktbezogenen Verfahrens (niedriger *Zusammenhang 1*) neben einem tatsächlich geringen Zusammen-

Die traditionellen Validitätsfacetten lassen sich als Teilfragestellungen des Rahmenmodells identifizieren.

Potentielle Ursachen für eine geringe Validität von Extraversionssmessungen für Berufserfolg

Der Validierungsprozeß kann als Hypothesenprüfverfahren zu bestimmten Zusammenhangsannahmen im eigungsdiagnostischen Rahmenmodell verstanden werden.

hang (niedriger *Zusammenhang* 8) die Gründe auch in einer mangelhaften Konstruktoptimalisierung (niedriger *Zusammenhang* 2), einer mangelhaften Leistungserfassung (niedriger *Zusammenhang* 5) oder in Mängeln der durchgeführten Arbeitsanalyse (niedriger *Zusammenhang* 3 oder 7 auf der Konstrukt- bzw. 4 und 6 auf der Operationalisierungsebene) liegen.

Kasten 4:

Potentielle Ursachen für eine geringe Validität von Extraversionssmessungen für Berufserfolg

Die für Extraversion gefundenen kriteriumsbezogenen Validitätskoeffizienten zwischen .08 und .16 sind zwar metaanalytisch abgesichert, aber hinsichtlich ihrer absoluten Größe eher bescheiden. Wo liegen mögliche Ursachen für diese Befundlage?

- Das Rahmenmodell würde zunächst eine Überprüfung der Konstruktoptimalisierung (*Zusammenhang* 2) nahelegen. Da in den meisten Studien mit etablierten Persönlichkeitsverfahren gearbeitet wurde, sind Mängel in diesem Bereich eher unwahrscheinlich.
- Eine mangelhafte Leistungserfassung (*Zusammenhang* 5) wäre schon eher wahrscheinlich, da in den meisten Studien relativ unreflektiert auf globale, nicht weiter strukturierte Leistungsbeurteilungen durch Vorgesetzte zurückgegriffen wird.

Eine weitere Ursache kann eine unzureichende Berücksichtigung der konkreten Arbeitstätigkeit sein. Hierbei können Defizite auf der Konstrukt- (*Zusammenhang* 3 und 4) oder Leistungsseite (*Zusammenhang* 6 und 7) eine Rolle spielen.

- Extravertierte Personen können u.a. mit den Begriffen „gesprächig“, „offen“, „unternehmungslustig“ oder „aufgeregt“ beschrieben werden. Während die ersten beiden Attribute erkennbar tätigkeitsrelevant für verkäuferische Berufe sind, beziehen sich die letzten beiden Aspekte eher auf allgemeine Verhaltensäußerungen, die besser im Freizeitverhalten beobachtet werden können. Allgemeine Persönlichkeitsinventare würden Extraversion also potentiell mit einem Bedeutungsüberschuß für berufliche Tätigkeiten erfassen. Entsprechend leitet sich hieraus die mögliche Forderung zur Konstruktion von konstruktorientierten Verfahren ab, bei denen die erfaßten Konstrukthinhalte explizit auf die Arbeitstätigkeit abgestimmt werden. Allerdings müßte die Aktualität der Verfahren dann wegen möglicher Veränderungen der Tätigkeitsanforderungen über die Zeit regelmäßig überprüft werden.
- Neben der prinzipiellen Tauglichkeit (= Validität) des Leistungsbeurteilungssystems spielt in diesem Zusammenhang auch die Einschlägigkeit der erhobenen Kriterien für Extraversion eine Rolle (vgl. Kasten 3). Höhere Zusammenhänge ergeben sich erwartungsgemäß in unserem Verkaufspersonalbeispiel für verhaltensnahe Kriterien mit Bezug zu interpersonalen Verkaufssituationen.

2.3 Validierung als Hypothesentestung

Die Beschreibung des Rahmenmodells sollte gezeigt haben, daß die einzelnen Validitätsaspekte nur willkürliche Einzelaspekte aus dem Gesamtrahmen der Validität in der beruflichen Eignungsdiagnostik ansprechen. Für eine umfassende Validitätsprüfung müssen alle Aspekte gleichermaßen berücksichtigt werden. Im Sinne von Landy (1986) oder Hogan und Nicholson (1988) definiert sich der Validierungsprozeß dann als Hypothesenprüfverfahren zu bestimmten Zusammenhangsannahmen. Erhobene empirische Daten (z. B. kriterienbezogene Validitätsangaben) beziehen sich dabei nicht isoliert auf einen einzigen Zusammenhang, sondern sind immer vor dem Hintergrund der übrigen (Zusammenhangs-)Annahmen zu interpretieren. Hohe Zusammenhänge bei kriterienbezogenen Validitätsstudien sind so nur

zu erwarten, wenn zuvor eine valide Prädiktor- und Kriteriumskonstruktion erfolgt ist.

Während eine praxisorientierte Eignungsdiagnostik naturgemäß ihr Hauptaugenmerk auf den manifesten (korrelativen) Zusammenhang zwischen den eignungsdiagnostischen Prädiktoren und beruflichen Leistungsmessungen legen wird (*Zusammenhang 1*), wird eine wissenschaftlich orientierte Eignungsdiagnostik darüber hinausgehende Analysen zum „eigentlichen“ Zusammenhang der Konstrukte (*Zusammenhang 8*) und seiner Wirkgrundlage anstellen müssen.

3 Personalentscheidungen: Selektion und Klassifikation

Nachdem im vorherigen Abschnitt die Validitätsanalyse im Kontext der beruflichen Eignungsdiagnostik im Vordergrund stand, sollen in diesem Unterkapitel unterschiedliche Personalentscheidungssituationen diskutiert werden. Die beiden Abschnitte sind inhaltlich durch eine Mittel-Zweck-Relation miteinander verbunden: Eine valide Diagnose (Abschnitt 2) ist notwendig, um eine richtige Personalentscheidung (Abschnitt 3) zu treffen.

Zunächst soll eine Typologie von Entscheidungssituationen aufgestellt werden, bevor exemplarisch die Problemfelder von Klassifikationsentscheidungen diskutiert werden.

3.1 Eine Typologie von Personalentscheidungssituationen

Cronbach und Gleser (1965) stellen in ihrem Buch „Psychological tests and personnel decisions“ eine einfache Typologie für Personalentscheidungssituationen mit Zuordnungen von Personen zu Arbeitsplätzen vor (p. 16). Über sechs Fragen mit jeweils zwei Antwortalternativen wird das vorliegende Problem einer von $2^6=64$ Möglichkeiten zugeordnet.

Frage 1:

- (a) Wird der Nutzen einer Entscheidung für alle Personen gleichsinnig bewertet? oder
- (b) Werden unterschiedliche Nutzenwerte für jede Person verwendet?

Diese Frage zielt auf die Unterscheidung zwischen einer institutionellen (= 1a) oder individuumsspezifischen Entscheidungssituation (= 1b). Bei der ersten Alternative werden Entscheidungen hinsichtlich vieler Personen mit einem gleichbleibenden Werte- bzw. Entscheidungssystem getroffen (z.B. Selektion von Bewerbern für einen Arbeitsplatz in einem Unternehmen, Zuordnung bereits eingestellter Mitarbeiter zu unterschiedlichen Arbeitsplätzen). Diese Entscheidungsart steht im Mittelpunkt der meisten in diesem Zusammenhang behandelten Problemsituationen. Bei der zweiten Alternative muß ein Individuum eine Entscheidung zu unterschiedlichen Wahlmöglichkeiten treffen (z.B. kann ein Bewerber vor der Wahl stehen, ein Jobangebot einer Organisation anzunehmen oder sich doch für ein Konkurrenzangebot zu entscheiden). Obwohl diese Problemkonstellation konzeptionell ähnlich gehandhabt werden kann wie institutionelle Entscheidungen, stehen explizit darauf abzielende Forschungen erst am Anfang (vgl. z.B. Smith, Farr & Schuler, 1993).

Frage 2:

- (a) Wird für jede Person eine eigenständige Entscheidung vorgenommen? oder
- (b) Sind Entscheidungen zu mehreren Personen voneinander abhängig?

Die Alternative 2b tritt beispielsweise in Kraft, wenn in einer Auswahl-

Eine praxisorientierte Eignungsdiagnostik wird sich mit der Maximierung des manifesten Zusammenhangs zwischen eignungsdiagnostischen Prädiktoren und Leistungskriterien begnügen. Für eine wissenschaftliche Eignungsdiagnostik ist eine weitergehende Aufklärung der Konstruktzusammenhänge notwendig.

Cronbach und Gleser (1965) teilen die möglichen Personalentscheidungssituationen in $2^6=64$ verschiedene Gruppen ein.

Die sechs dichotomen Fragen sollten die jeweils vorliegende Personalentscheidungssituation hinreichend gut charakterisieren.

situation bestimmte Quoten vorgegeben werden. Die Entscheidung, eine Person einzustellen oder nicht, hängt dann davon ab, wie viele andere Personen bereits eingestellt bzw. abgelehnt wurden.

Frage 3:

(a) *Wird eine Person nur einer der gegebenen Zuweisungsalternativen zugeordnet? oder*

(b) *Kann eine Person auch mehreren Alternativen zugeordnet werden?*

In einer Auswahlssituation wird eine Person z. B. einer der beiden „Treatment“-Alternativen „angenommen“ vs. „abgelehnt“ zugewiesen. Bei einer Personalentwicklungsdiagnose kann eine Person hingegen möglicherweise mehreren Trainingsmaßnahmen zugewiesen werden.

Frage 4:

(a) *Ist eine der erlaubten Treatmentalternativen „Ablehnung“? oder*

(b) *Verbleiben alle Personen in der Organisation?*

Hier wird das Unterscheidungsmerkmal zwischen „Selektion“ und „Klassifikation“ angesprochen. Bei Selektionen wird nur eine Teilstichprobe der Personen in die Organisation aufgenommen und plazierte. Bei Klassifikationen wird allen vorhandenen Personen ohne Ausnahme ein Arbeitsplatz zugewiesen.

Frage 5:

(a) *Basiert die Entscheidung auf einer univariaten Information? oder*

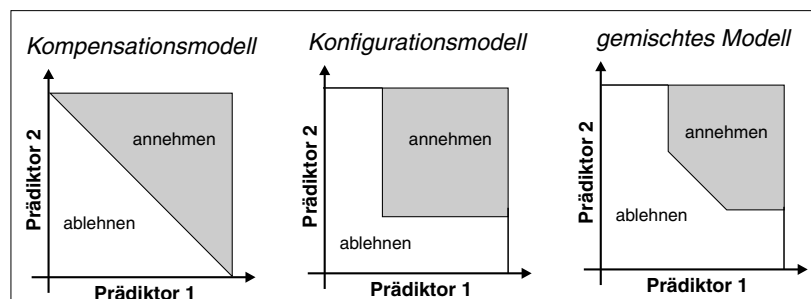
(b) *Liegt eine multivariate Informationsbasis vor?*

Als Entscheidungsgrundlage kann zum einen ein einzelner Wert (z. B. ein Kompositorium aus einzelnen Testergebnissen) dienen. Eine Klassifikation reduziert sich so zu einer einfachen „Plazierung“, bei der verschiedene cut-off-Werte die Treatmentzuweisung regeln. Beispielsweise kann eine Teilnehmergruppe bei einer Fremdsprachenschulung auf der Grundlage eines Sprachtests (= univariate Informationsbasis) unterteilt werden in Teilgruppen mit abgestufter Sprachkompetenz. Jede Teilgruppe erhält dann einen dem Wissensstand angemessenen Sprachunterricht.

Andererseits werden häufig mehrere entscheidungsrelevante Informationen gesammelt, die nicht ohne weiteres über einen Summenwert verknüpft werden können (multivariate Informationsbasis). Die Verknüpfung der Prädiktoren hängt dann von der Natur der Variablen bzw. der Festlegung des Entscheiders ab. In Kasten 5 sind in Anlehnung an Cronbach und Gleser (1965) bzw. Schuler (1996) drei Kombinationsmöglichkeiten für zwei Prädiktoren in einer Personalauswahlsituation dargestellt.

Kasten 5:

Mögliche Kombinationen von zwei Prädiktoren bei einer Auswahlentscheidung



Die Verrechnung von zwei Prädiktoren erfolgt in den meisten Personalauswahlsituationen in Form eines Kompensationsmodells (vgl. linke Abbildung). Schwächen bei einem Prädiktor können durch Stärken bei einem anderen Prädiktor kompensiert werden. Andererseits können aber auch Mindeststandards definiert werden, die beide Prädiktoren minde-

Mögliche Kombination von zwei Prädiktoren bei einer Auswahlssituation

stens erreichen müssen (Konfigurationsmodell; mittlere Abbildung). Realistisch dürfte wohl ein gemischtes Modell sein (rechte Abbildung), bei dem beide Prädiktoren Mindeststandards erfüllen müssen, darüber hinaus aber eine gegenseitige Kompensation möglich ist.

Ein einfaches Beispiel soll dieses verdeutlichen: Ein Verkäufer sollte neben verkaufsförderlicher Extraversion auch ein gewisses Maß an Gewissenhaftigkeit aufweisen. Gegebenenfalls kann ein sehr gewissenhafter Verkäufer mangelnde Extraversion ausgleichen und so erfolgreich arbeiten (= Kompensation). Allerdings müssen die Ausprägungen auf den Prädiktorkonstrukten gewisse (über eine Anforderungsanalyse ermittelten) Mindestwerte überschreiten (= durch die zusätzlichen Konfigurationsanforderungen resultiert ein gemischtes Modell).

Frage 6:

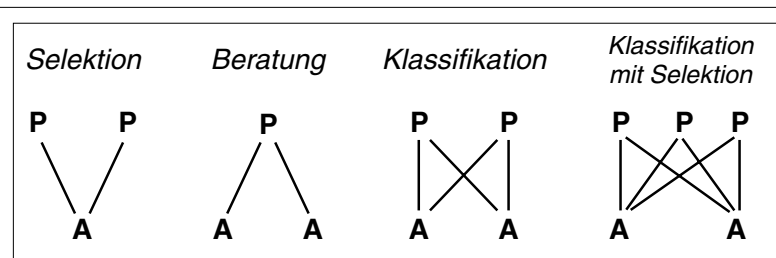
- (a) Werden *endgültige Entscheidungen* getroffen? oder
(b) Werden noch *weitere Informationen* vor einer *endgültigen Entscheidung* eingeholt?

Die letzte Frage zielt auf einstufige oder mehrstufige Personalentscheidungen ab. Bei mehrstufigen Personalauswahlverfahren wird der Bewerberpool beispielsweise schrittweise reduziert, indem immer aufwendigere (und validere) Verfahren eingesetzt werden (vgl. Kapitel 6).

Die in der Praxis auftretenden Formen der Zuordnung von Personen und Arbeitsplätzen sollten anhand dieser sechs Fragen hinreichend charakterisiert werden. Vier häufig auftretende Zuordnungssituationen sind in Kasten 6 beschrieben.

Kasten 6:

Typische Formen der Zuordnung von Personen (P) und Arbeitsplätzen (A) (nach Schuler, 1996, S. 153)



Bei der *Selektion* wird für die Besetzung eines Arbeitsplatzes eine Auswahl aus mehreren Personen getroffen. Ohne weitergehende Informationen zur konkreten Vorgehensweise liegt im einfachsten Fall eine Personalentscheidung des Typs abaaaa vor (gleichsinnige Nutzenbewertung, abhängige Entscheidung, nur eine Zuweisungsalternative, mit Ablehnung, univariate Information, endgültige Entscheidung). Die *Beratung* stellt eine Inverse der Selektion dar. Für eine Person wird ein geeigneter Arbeitsplatz ausgesucht. Im einfachsten Fall liegt eine Entscheidung des Typs baaaaa vor. Bei der *Klassifikation* werden n Personen auf n Arbeitsplätze verteilt (im einfachsten Fall Typ ababaa). Bei der *Klassifikation mit Selektion* schließlich findet eine Auswahl unter mehreren Personen bei der Zuweisung zu mehreren Arbeitsplätzen statt (im einfachsten Fall Typ abaaaa).

Im weiteren soll beispielhaft die Problemsituation der Klassifikation etwas ausführlicher dargestellt werden.

Einige typische Formen der Zuordnung von Personen und Arbeitsplätzen

Bei der Klassifikation werden n Personen ohne Selektion m verschiedenen Arbeitsplätzen (bei $n=m$) oder Arbeitsplatzgruppen (bei $n>m$) zugewiesen.

Eine geeignete Klassifikationsstrategie muß einen tragbaren Kompromiß finden zwischen dem institutionellen Ziel, jeden Arbeitsplatz mit dem bestgeeigneten Mitarbeiter zu besetzen, und dem individuellen Ziel jedes Mitarbeiters, einen seinem Potential entsprechenden Arbeitsplatz zu finden.

Beispiel für drei Klassifikationsstrategien für die Zuordnung von Personen zu Arbeitsplätzen

3.2 Klassifikationsentscheidungen:
Zuordnung von n Personen zu m Arbeitsplätzen

Bei einer betrieblichen Klassifikationsentscheidung werden n Personen ohne Selektion m verschiedenen Arbeitsplätzen (bei $n=m$) oder Arbeitsplatzgruppen (bei $n>m$) zugewiesen. Wenn die Entscheidung auf mehreren Kriterien (multivariate Informationsbasis) basiert, liegt eine „echte“ Klassifikation vor, ansonsten wird von einer „Plazierung“ gesprochen.

Eine solche Situation kann z. B. nach einer internen Umstrukturierung der Organisation eintreten, wenn den bisherigen Mitarbeitern neue Arbeitstätigkeiten zugeordnet werden müssen. Im militärischen Bereich ergibt sich diese Problemstellung, wenn die Rekruten nach einer allgemeinen Grundausbildung verschiedenen Waffengattungen zugeteilt werden sollen.

Bei der Klassifikation entsteht ein Spannungsfeld zwischen institutionellen und individuellen Zielkriterien: Die Organisation ist daran interessiert, jeden Arbeitsplatz mit dem bestgeeigneten Mitarbeiter zu besetzen. Jeder Mitarbeiter wird daran interessiert sein, einen Arbeitsplatz zu besetzen, der seinem Potential am ehesten entspricht. Eine Zuordnungsstrategie wird einen Kompromißweg zwischen diesen Zielsetzungen finden müssen. In Kasten 7 ist die Problematik an einem einfachen Beispiel mit einer Variable veranschaulicht (ursprünglich aus Ghiselli & Brown, 1955, hier in der adaptierten Version von Schuler, 1996).

Kasten 7:
Drei Klassifikationsstrategien für die Zuordnung von Personen zu Arbeitsplätzen (nach Schuler, 1996, S. 158)

	Arbeitsplatz 1	Arbeitsplatz 2	Arbeitsplatz 3
Minimalqualifikation	7	4	1
Qualifikation von Person A	8	7	9
Qualifikation von Person B	6	5	4
Qualifikation von Person C	2	3	1
Klassifikation I nach Leistungserwartung	A	A	A
Klassifikation II nach individueller Qualifikation	B	C	A
Klassifikation III nach anforderungsgemäßer Besetzung aller Stellen	A	B	C

In diesem vereinfachten Beispiel soll eine univariate Information (z. B. ein Kompositorium aus unterschiedlichen Eignungstestinformationen) als Ausgangsbasis dienen. Die drei Arbeitsplätze erfordern jeweils spezifische Minimalqualifikation. Gleichzeitig weisen die drei zuzuordnenden Personen unterschiedliche Qualifikationen für die Arbeitsplätze auf.

Zunächst könnte der institutionelle Nutzen maximiert werden, indem die Stellen nur mit den Personen besetzt werden, die voraussichtlich die größte Leistung erzielen werden (*Klassifikation I*). In diesem Fall müßte Person A für alle Arbeitsplätze nominiert werden, wobei sie für Arbeitsplatz 2 und besonders 3 eindeutig überqualifiziert ist.

Eine andere Strategie wird mit *Klassifikation II* verfolgt. Hier wird individuumszentriert jeder Person der Arbeitsplatz zugewiesen, für den sie

ihre höchste Qualifikation aufweist. Person B und Person C besetzen zwar die Plätze, für die sie ihre höchste Qualifikation aufweisen, beide erfüllen aber nicht die Mindestqualifikation. Sie werden auf Dauer vermutlich überfordert sein.

Klassifikation III verkörpert eine sogenannte „cut and fit“-Strategie (vgl. Cascio, 1997): Alle Arbeitsplätze werden mit zumindest minimalqualifizierten Personen besetzt. Gleichzeitig werden die Personen nach Möglichkeit Arbeitsplätzen zugewiesen, die am ehesten ihrer Qualifikation entsprechen. Nachteil dieser Kompromißlösung ist, daß keine Person bestmöglich zugeordnet wird.

In der Praxis läuft diese Strategie auf eine sukzessive Selektionstechnik hinaus: Die Arbeitsplätze werden gemäß ihrer Wichtigkeit (= geforderte Mindestqualifikation) der Reihe nach bearbeitet. Für den wichtigsten Arbeitsplatz wird die qualifizierteste Person ausgewählt, die gleichzeitig die Mindestanforderungen erfüllt. Danach wird aus dem Pool der übriggebliebenen Personen die Person ausgewählt, die die Anforderungen des zweitwichtigsten Arbeitsplatzes am besten erfüllt usw. Sollten Arbeitsplätze mangels qualifizierter Personen vakant bleiben, kann entweder die bisherige Ordnung überarbeitet werden (einen wichtigeren Arbeitsplatz vakant lassen und dafür mehrere weniger wichtige Plätze besetzen), nichtqualifizierte Personen zugewiesen oder geeignete Personen nachnominiert werden.

Im Spezialfall einer „Klassifikation mit Selektion“ sinkt der Klassifikationsaufwand mit steigender Personenanzahl bei gleichbleibender Anzahl von zu besetzenden Arbeitsplätzen. Durch die große Zahl verfügbarer Personen kann voraussichtlich jedem Arbeitsplatz eine ausreichend qualifizierte Person zugewiesen werden.

Wichtiger werden Klassifikationsstrategien natürlich mit einer steigenden Anzahl von zu besetzenden Arbeitsplätzen. Die Effizienz (verstanden als Verhältnis zwischen dem Aufwand der Klassifikation und dem zu erwartenden Nutzen im Vergleich zu einer Zufallszuordnung) steigt mit der Heterogenität der Tätigkeitsanforderungsprofile und der Personenqualifikationen.

Eine intuitive „cut and fit“-Strategie (vgl. Kasten 7) wird mit steigender Anzahl von genutzten Informationen (vgl. Frage 5: multivariate Informationsbasis) und zu besetzenden Arbeitsplätzen wegen der zu großen Komplexität nur suboptimale Lösungen ergeben. Es gab deshalb schon früh Bemühungen, diese Problemsituationen über statistische Modellbildung zu lösen (z. B. Brodgen, 1959). Zusätzlich können auch Ansätze aus anderen Forschungsbereichen genutzt werden, z. B. aus der pädagogischen Psychologie oder der allgemeinen Diagnostik (vgl. beispielsweise Janke, 1982).

Alley (1994) stellt ein allgemeines Rahmenmodell zu den aktuell verwendeten statistischen Klassifikationssystemen vor. Es ist in Abbildung 2 wiedergegeben.

Alley unterscheidet fünf Phasen:

- In der ersten Phase wird zunächst definiert, welche Messungen als Prädiktoren dienen, welche Berufserfolgskriterien berücksichtigt werden und welche Typen von Arbeitsplätzen unterschieden werden sollen. Vor diesem Hintergrund wird ein geeigneter Datensatz ausgewählt, der als Grundlage für alle weiteren Berechnungen dient.
- In der zweiten Phase werden für jeden Arbeitsplatztyp getrennt Parameter in typischerweise linearen Funktionen zur Vorhersage der Kriterien durch die Prädiktoren geschätzt.
- Diese Schätzungen werden in der dritten Phase verwendet, um Leistungserwartungen für alle Personen über alle Arbeitsplatztypen hinweg zu treffen. Resultat ist eine $n \times m$ -Matrix mit der spezifischen Leistungserwartung einer Person für einen bestimmten Arbeitsplatztyp in jeder Zelle.
- In der vierten Phase wird über einen geeigneten statistischen Algorithmus jeder Person ein geeigneter Arbeitsplatz(-typ) zugewiesen. Ziel ist hier eine Maximierung der zu erwartenden beruflichen Leistung. Welche statistischen Verfahren hierfür eingesetzt werden, ist beim jetzigen Stand der

Bei einer „cut and fit“-Klassifikationsstrategie werden alle Arbeitsplätze mit zumindest minimalqualifizierten Personen besetzt. Gleichzeitig werden die Personen nach Möglichkeit Arbeitsplätzen zugewiesen, die am ehesten ihrer Qualifikation entsprechen.

Es wurde schon früh versucht, über statistische Modelle eine „cut and fit“-Klassifikation zu optimieren.

Ein Rahmenmodell für statistische Klassifikationssysteme

Systematische Klassifikationsstrategien werden bevorzugt beim (amerikanischen) Militär angewendet.

Forschung weitgehend Ermessenssache. Johnson und Zeidner (Johnson & Zeidner, 1991; Scholarios, Johnson & Zeidner, 1994) greifen beispielsweise auf die von ihnen entwickelte „differential assignment theory“ zurück, eine Verknüpfung der älteren Ansätze von Brodgen (1959) und Horst (1955) mit einem Monte Carlo-Simulationsansatz. Gegebenenfalls muß in einem Zwischenschritt (Phase 4a) noch die ursprüngliche Unterteilung der Arbeitsplatzteilungen überarbeitet werden, um so die Klassifikationssysteme zu vereinfachen und/oder die maximierte Leistung zu steigern.

- In der letzten Phase 5 werden schließlich standardisierte Prädiktorkompositoren abgeleitet, die als Zuweisungskriterien für zukünftige Klassifikationsentscheidungen dienen.

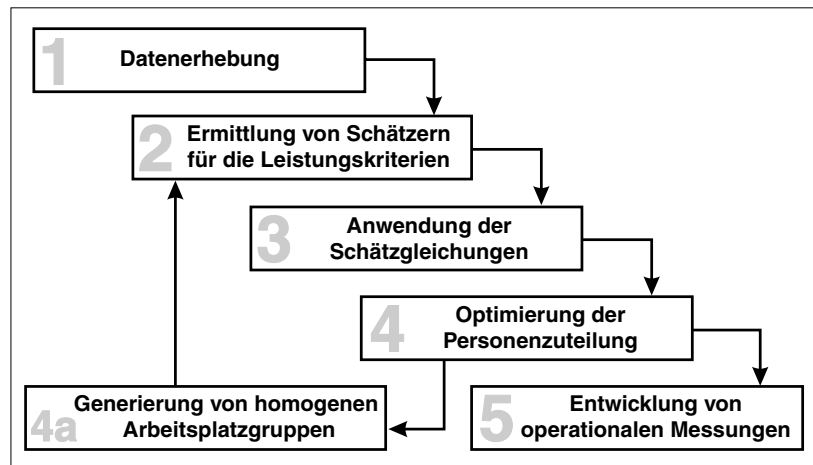


Abbildung 2:

Ein Rahmenmodell für statistische Klassifikationssysteme (nach Alley, 1994, p. 432)

Eine Durchsicht der neueren organisationspsychologischen Literatur zeigt ein auffallendes Desinteresse an der Thematik. So trägt beispielsweise ein Überblickskapitel von Guion (1991) im „Handbook of industrial and organizational psychology“ den vielversprechenden Titel „Personnel assessment, selection, and placement“. Guion verweist allerdings lapidar auf fehlende neuere Entwicklungen und stellt die Notwendigkeit von Klassifikationsstrategien in Abrede, da die meisten Organisationen kaum systematische Prozeduren über Personalselektion hinaus betreiben würden. Eine Ausnahme stellt auch für Guion der militärische Bereich dar, und nicht ohne Grund finden sich auch hier die (übriggebliebenen?) Verfechter von systematischen Klassifikationssystemen (vgl. mehrere Beiträge in Rumsey, Walker & Harris, 1994).

Die Darstellung von Zeidner und Johnson (1994) zeigt, daß sich die Klassifikationstheorie auch gegen inhaltstheoretische Vorbehalte wehren muß. Gestützt auf die metaanalytische Befundlage plädieren einige Wissenschaftler (z.B. Ree & Carretta, 1998) für die alleinige Verwendung von allgemeinen kognitiven Fähigkeitstests als Berufserfolgsvorhersagen (vgl. Kapitel 5). Damit würde sich der multiple Prädiktorsatz auf eine einzige Meßgröße reduzieren. Die resultierende Plazierungsproblematik wäre wesentlich leichter zu lösen als die komplexere Klassifikationssituation. Die Darstellung von Zeidner und Johnson (1994) zielt dementsprechend auf eine Entkräftung dieser Argumentationslinie ab (Nachweis der inkrementellen Validität von multiplen Messungen, Diskussion der statistischen Robustheit von Regressionsparametern usw.).

4 Evaluation von Personalentwicklungsmaßnahmen

Am Anfang des Kapitels (Abschnitt 2) wurde mit der „Validierung eignungsdiagnostischer Verfahren“ ein relativ engbegrenztes Forschungsgebiet zur Güteüberprüfung von psychologischen Testverfahren dargestellt. „Validierung“ kann als Spezialfall einer „Evaluation“ angesehen werden, hier ganz allgemein verstanden als „Erfolgskontrolle von Interventionsprogrammen“. Die Erfolgskontrolle umfaßt die Bewertung des eingesetzten Konzepts, des Untersuchungsplans, der Implementierung und der Wirksamkeit des untersuchten Interventionsprogramms.

Die prinzipiellen Schritte einer Evaluation und die auftretenden Grundprobleme sind relativ unabhängig vom konkreten Forschungsgegenstand. Sie sollen deshalb im folgenden kurz in allgemeiner Form skizziert werden, um einen Generalüberblick zur Materie zu geben. Danach soll die Evaluation personenzentrierter Personalentwicklung (vgl. Kapitel 9 und 10) als spezielle Form sozialer Interventionsprogramme genauer behandelt werden. Hierfür wird ein Rahmenmodell zur Trainingseffektivität vorgestellt, in dem auf die Besonderheiten dieses Evaluationsgebiets ausführlich eingegangen wird. Zwei Evaluationsbeispiele konkretisieren die Ausführungen.

4.1 Grundelemente und -probleme einer Evaluation

In Kasten 8 sind in einer Zusammenschau die wesentlichen Arbeitsschritte einer Evaluation beschrieben (vgl. für ausführlichere Darstellungen z. B. Fink, 1995; Rossi & Freeman, 1993; Wottawa & Thierau, 1998).

Kasten 8:

Arbeitsschritte einer Evaluation

1. Klärung der inhaltlichen Fragestellung des zu evaluierenden Programms
Zunächst ist eine genaue Erfassung des zu evaluierenden Interventionsprogramms notwendig. So müssen die Entscheidungsträger („Wer steuert das Programm?“) und die Zielgruppen („Wer soll von dem Programm profitieren?“) möglichst genau beschrieben werden. Das Programm selbst muß hinsichtlich seiner Struktur, der geplanten und tatsächlich ablaufenden Prozesse und der kurz-, mittel- und langfristig resultierenden Ergebnisse untersucht werden.
2. Ableitung der Evaluationsfragen
<p>Danach müssen die angestrebten Ziele der Evaluation offengelegt und konkretisiert werden. Rossi und Freeman (1993) unterscheiden hierbei drei typische Einsatzbereiche für Evaluation:</p> <ul style="list-style-type: none"> – In der Planungsphase der Konzepterstellung und Gestaltung der Intervention dient Evaluation <i>einer exakteren Erfassung</i> und gleichzeitig <i>eindeutigen Eingrenzung der zu behandelnden Probleme</i> und der <i>genauen Zielsetzung des durchzuführenden Programms</i>, z. B. hinsichtlich der Zielpopulation und der Interventionsausgestaltung. – Bei neu angelaufenen oder bereits längere Zeit bestehenden Programmen dient sie der <i>Effektivitätsprüfung einzelner Programmteilläufe und -ergebnisse</i> sowie der <i>Überprüfung des Interventionseffekts</i>. Ein Schwerpunkt liegt hierbei auf der Erfassung des „program impact“ i. S. von Einfluß- und Effektbereich sowie Dauer der Wirkung verschiedener Variablen. – Eine dritte Anwendung kann in der <i>Feinjustierung bestehender Programme</i> liegen, bei der nur Subelemente zur Verbesserung der Effektivität und Effizienz modifiziert werden, die prinzipielle Zielsetzung aber nicht in Frage gestellt wird.

Unter „Evaluation“ wird die Erfolgskontrolle von Interventionsprogrammen verstanden. Sie umfaßt die Bewertung des eingesetzten Konzepts, des Untersuchungsplans, der Implementierung und der Wirksamkeit.

Die prinzipiellen Arbeitsschritte einer Evaluation sind relativ unabhängig vom konkreten Forschungsgegenstand.

Durch verschiedene Zielsetzungen ergeben sich bei spezifischen Ausgestaltungen unterschiedliche Gewichtungen der Teilphasen.

Als Ausgangspunkt für die Konkretisierung der Evaluationsfragen kann ein aus der Programmanalyse abgeleitetes, am aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstand orientiertes theoretisches Modell (ein sog. „impact“-Modell) dienen, in dem möglichst alle relevanten Wirkgrößen auf das Programmgeschehen berücksichtigt werden.

Auf dieser Basis können dann Evaluationsziele abgeleitet werden, die

- die Programmzielsetzungen möglichst vollständig abbilden,
- gleichzeitig aber realistisch bleiben,
- meßbare Größen und Operationalisierungen zu ihrer Überprüfung angeben und
- hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit gewichtet sind.

Dies sollte unter Einbindung aller betroffenen Parteien erfolgen, um auf einer möglichst breiten Konsensbasis arbeiten zu können.

3. Planung der Evaluationsstudie

Die nunmehr festgelegten Evaluationsziele müssen nachfolgend in ein Evaluationsmodell überführt werden. In ihm werden die konzeptionellen Eckpfeiler der Evaluation festgelegt und eine Entscheidung hinsichtlich des theoretischen Hintergrunds getroffen, vor dem die Evaluationsinhalte interpretiert werden sollen. Sollte sich z. B. auf dieser Grundlage ein nicht-empirisches Vorgehen (vgl. die Beispiele in Wottawa, 1996) genügen, ist die Datensammlung nach Erfassung dieser nicht-empirischen Informationen beendet und es kann mit der Vorbereitung der Berichterstattung (*Phase 5*) begonnen werden. Meistens stellt sich dies allerdings als noch nicht ausreichend heraus, und so schließen sich Überlegungen an, wie die fehlenden Informationen gewonnen werden können. Zur Erfassung steht prinzipiell das gesamte Methodenrepertoire der empirischen Sozialforschung zur Verfügung (vgl. Mohr, 1995, oder Bierhoff & Rudinger, 1996, für eine Übersicht zu möglichen quasi-experimentellen Versuchsplänen).

4. Datenerhebung und -auswertung

Über eine geeignete Stichprobenziehung muß gewährleistet sein, daß die in den Evaluationszielen (*Phase 2*) festgelegte Zielpopulation in allen Erhebungsbedingungen repräsentativ erfaßt wird. Über eine Gegenüberstellung der aufgestellten Ziele und der eingesetzten Methoden kann sichergestellt werden, daß jedes Evaluationsziel über ein oder mehrere Instrumente adäquat erfaßt wird. Ein strukturierter Auswertungsplan muß eine suffiziente Auswertung vom eingesetzten Tiefeninterview bis hin zum vorgelegten standardisierten Testverfahren gewährleisten.

5. Ergebnisrückmeldung und Berichterstattung

Prinzipiell sind zwei Arten von Rückmeldung der Evaluationsergebnisse denkbar:

Bei einer *formativen Evaluation* dienen die Rückmeldungen von Zwischenergebnissen als Grundlage für Modifikationen im laufenden Programm. Sie unterstützen somit eine Optimierung des Programms.

Bei einer *summativen Evaluation* wird eine Gesamtrückmeldung nach Beendigung des Programms gegeben, ohne daß Evaluationserkenntnisse Einfluß auf den Programmablauf hatten. Sie dient somit einer Qualitätsbeurteilung des Programms.

Die Berichterstattung muß zielgruppenspezifisch hinsichtlich des statistischen und inhaltlichen Vorwissens, des berichteten Inhalts und des Anspruchsgrads erfolgen. Über eine gedankliche Vorwegnahme möglicher Konsequenzen können Entscheidungshilfen, z. B. in Form von Verbesserungsvorschlägen zum Programm oder Hinweisen auf mögliche Nachfolgeuntersuchungen, gegeben werden.

6. Prozeßbegleitende Maßnahmen

Zu den begleitenden Maßnahmen gehören alle Aktivitäten des Projektmanagements, die nicht direkt mit den Evaluationszielen in Verbindung stehen, für einen erfolgreichen Ablauf aber zwingend notwendig sind. Hier-

zu zählt z.B. die Erstellung und Kontrolle eines Zeitplans, die Bestimmung des personellen und finanziellen Projektbedarfs, die Koordination zwischen den Evaluatoren und den betroffenen Programmträgern, die Überprüfung der vereinbarten Qualitätsstandards usw.

7. Meta-Evaluation zum Abschluß

Zum Abschluß der eigentlichen Evaluation sollte sich eine „Evaluation der Evaluation“ (= Meta-Evaluation) anschließen, in der kritisch reflektiert wird, ob alle Bedürfnisse der Beteiligten durch die Evaluationsstudie und ihre Berichterstattung gedeckt wurden.

Dazu gehört auch eine kritische Reflexion des Evaluationsdesigns:

- Welche Programmbereiche konnten nur teilweise erfaßt, welche Evaluationsziele konnten nicht oder nur unzureichend erfüllt werden?
- In welchen Programmphasen kriselte das Evaluationsmanagement?
- Wie hätten alternative Evaluationsdesigns aussehen können?
- Wurden entsprechende Revisionsmöglichkeiten im Programm vorgesehen?
- Ergeben sich sinnvolle Ansatzpunkte für anschließende Evaluationsprojekte? usw.

Zum Abschluß dieses allgemeinen Evaluationsüberblicks sollen drei Problem- bzw. Diskussionsfelder angesprochen werden, die bei jeder praktischen Umsetzung relevant sind.

Unterschiedliche Evaluationsparadigmen

In der einschlägigen Evaluationsliteratur wird der interdisziplinäre Charakter der Evaluationsarbeit stark betont (vgl. Rossi & Freeman, 1993). Dies impliziert neben der gewollten Bereicherung der Arbeit durch unterschiedliche Abstraktionsebenen und Schwerpunktsetzungen bei der Analyse und Interpretation aber auch ein Aufeinandertreffen unterschiedlicher Ziele und Beurteilungskriterien. Antoni (1993) unterscheidet z.B. unter Rückgriff auf Cook und Reichardt (1979) generell zwischen einer qualitativen und einer quantitativen Orientierung:

Beim qualitativen Ansatz liegt mit der Verwendung unstandardisierter Verfahren wie z.B. Tiefeninterviews oder Gruppendiskussionen der Schwerpunkt auf einer unmittelbaren und vielschichtigen Datenerfassung. Der Evaluator versteht sich hier als Subjekt der Situation und ist durch die verwendeten Methoden (z.B. teilnehmende Beobachtung) in das Geschehen z.T. aktiv involviert. Dadurch soll die Einzigartigkeit der Situation nachvollzogen werden, allerdings unter bewußtem Verzicht auf Generalisierbarkeit. Da Einflußgrößen nicht kontrolliert werden, fehlt ein wesentlicher Bestimmungspunkt für Kausalinterpretationen.

Der quantitative Ansatz favorisiert den Einsatz fundierter quantitativer Methoden, wie z.B. testtheoretisch konstruierte Fragebogen oder psychophysiologische Meßverfahren. Der Schwerpunkt liegt hier auf der möglichst reliablen, replizierbaren Erfassung von Fakten. Der Evaluator soll ein neutraler, möglichst objektiv agierender Außenseiter sein, der über eine hypothetisch-deduktive Herangehensweise Kausalannahmen überprüfen möchte. Die abgeleiteten Schlußfolgerungen zielen auf eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse über die spezifische Situation hinaus. Hauptkritikpunkt an diesem Ansatz ist hier die Tendenz zum Reduktionismus, der über der Detailanalyse das Ganze zu vernachlässigen droht.

Die Indikation für einen qualitativen und gegen einen quantitativen Ansatz (oder umgekehrt) ergibt sich aus dem Konkretisierungsgrad der Evaluationsziele: Wenn diese noch gar nicht feststehen oder noch sehr unkonkret sind, wenn viele Einflußvariablen erfaßt werden sollen und deren Wirkzusammenhang unbekannt ist, dann ist der qualitative, nicht-experimentelle Ansatz vorzuziehen. Andererseits erscheinen „...quantitative experimentelle Methoden um so eher geeignet ..., je enger die Fragestellung auf die Erfassung von einigen wenigen Variablen und Kausalbeziehungen ausgerichtet ist, je mehr es um die Bestätigung von bereits relativ sicher vermuteten Interventionsme-

Die bestehenden Evaluationsansätze können grob nach qualitativer und quantitativer Orientierung unterschieden werden.

Die Indikation für einen quantitativen oder qualitativen Ansatz ergibt sich aus dem Konkretisierungsgrad der Evaluationsziele.

In der Praxis ist eine Evaluation in jeder konzeptionellen Phase den zum Teil konträren Interessen der Beteiligten ausgesetzt.

Evaluationen erfolgen zweckorientiert und dienen meistens keiner wissenschaftlichen Hypothesenprüfung im Sinne der Grundlagenforschung.

chanismen bzw. -Effekten geht und je stabiler und unwichtiger die Rahmenbedingungen sind und je angemessener eine kontrollierte Manipulation der Maßnahmen ist“ (Antoni, 1993, S. 333).

Denkbar ist natürlich auch ein sequentielles Vorgehen, bei dem zunächst qualitative Verfahren eingesetzt werden, um die Evaluationsziele hinreichend für quantitative Methoden zu konkretisieren.

Parteieninteressen bei der Evaluation

Aus der bisherigen Darstellung könnte der Schluß gezogen werden, eine Programmevaluation sei eine von allen Parteien gleichermaßen erwünschte wie unterstützte Aktion. In der Praxis findet sie aber nicht im neutralen Raum statt, sondern ist in jeder konzeptionellen Phase den z.T. konträren Interessen der Beteiligten ausgesetzt.

Bereits die Initiierung von Evaluation ist davon betroffen. So führen Thierau, Stangel-Meseke und Wottawa (1999) sowie Nork (1991) für den Personalentwicklungsbereich zahlreiche Gründe für mangelnde Evaluationsaktivität der Unternehmensleitung, des Evaluators, der Trainer bzw. Dozenten und der Teilnehmer an, die von mangelndem Interesse über fehlende Fachkenntnisse bis hin zu Bewertungsangst reichen. Eine laufende Evaluation muß sich ebenso mit dem bestehenden politischen Interessengefüge auseinandersetzen. Zwar soll z. B. die Ableitung von Evaluationszielen unter Mitwirkung aller Involvierten (hier: Unternehmensleitung, Durchführende, Teilnehmer) erfolgen, viele der Zielsetzungen sind aber an bestimmte Interessengruppen gebunden, stehen sich konträr gegenüber und werden teilweise gar nicht offen artikuliert. Möglicherweise entsteht am Ende eine allgemeine und vage Zielvereinbarung als Kompromißlösung, dem Evaluator fehlt dann aber eine wichtige Arbeitsgrundlage.

Weitere mögliche „politische Einflußnahmen auf Evaluation“ (vgl. Antoni, 1993) sind z. B. die Vergabe von Evaluationsstudien zur bloßen Entscheidungsverzögerung, die Evaluationssteuerung hinsichtlich einseitig positiver oder negativer Programmeffekte, der Versuch der Delegation der Entscheidungsverantwortung vom Auftraggeber hin zum Evaluator oder eine rein symbolhafte Evaluationsanwendung ohne praktische Relevanz. Wenn ein Evaluator solche Einflußnahmen auch niemals ausschalten kann, so muß er zumindest darauf vorbereitet sein und die möglichen Konsequenzen für die eigene Arbeit antizipieren können.

Wissenschaftlichkeit von Evaluation

Evaluationsforschung ist nicht gleichzusetzen mit „normaler“ wissenschaftlicher Arbeit. Bortz und Döring (1995) greifen auf Herrmanns (1976) Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen und technologischen Theorien zurück, um dies zu erläutern:

Wissenschaftliche Theorien dienen danach zur Beschreibung, Erklärung und Vorhersage von Sachverhalten. Hier ist besonders die Grundlagenforschung gefragt, da sie zunächst nicht nach Nutzen oder Anwendungsmöglichkeiten ihres Wissens fragt, sondern primär auf die Sammlung von Hintergrundwissen ohne funktionale Zielsetzung abzielt. Technologische Theorien geben hingegen konkretes Handlungswissen zur praktischen Umsetzung der wissenschaftlichen Theorien. Sie finden Anwendung in der Angewandten, Interventions- und Evaluationsforschung. Während die Angewandte Forschung allgemein die Nutzung von Grundlagenerkenntnissen für praxisrelevante Problemfelder anstrebt, dient die Interventionsforschung direkt zur Ableitung konkreter Maßnahmen. Evaluationsforschung kann nun wiederum als Bewertung der Intervention verstanden werden.

Daraus ergibt sich, daß von Evaluationsprojekten eine konkrete Aussage zu einem vorliegenden Sachverhalt verlangt wird (Wottawa, 1996). Sie sind in übergreifende Entscheidungsprozesse eingebunden, und alle während der Evaluation erhobenen Variablen sollen einen zielgerichteten Entscheidungsbezug aufweisen: Evaluationen erfolgen zweckorientiert und dienen meistens keiner wissenschaftlichen Hypothesenüberprüfung im Sinne der Grundlagenforschung. Die Ergebnisse einer Evaluationsstudie sind oft sin-

gular, da sich zumeist nicht die Möglichkeit einer Replikation ergibt. Die Praxis setzt auch der in der Grundlagenforschung üblichen Methodik schnell Grenzen: So wird eine experimentelle Versuchsplanung aus technischen Gründen schwierig (wie kann bei vorgegebenen Arbeitsgruppen eine Randomisierung erfolgen?) und teilweise ethisch problematisch sein (z. B. die Einführung einer unbehandelten Kontrollgruppe). Ein Doppelblind-Ansatz (weder Evaluationsleiter noch Teilnehmer kennen die Untersuchungshypothesen) wird nicht anzustreben sein, da eine Evaluation über eine möglichst umfassende Offenlegung der Arbeiten eine möglichst große Akzeptanz und Kooperation erzielen muß. Viele wissenschaftliche Grundkonzepte sind also nur begrenzt umsetzbar. Dies sollte allerdings nicht dazu führen, daß die Komplexität der Praxissituation, die ein Abwägen des sinnvollen und machbaren Vorgehens notwendig macht, als Begründung für methodisch schlechte oder lückenhafte Evaluationen mißbraucht wird.

Bei der Anwendung auf die Evaluation von personenzentrierten Personalentwicklungsverfahren kann das allgemeine Evaluationsvorgehen ergänzt werden um ein relativ ausführliches Wissen zu Effektivitätsbedingungen von Trainings. Darauf soll im weiteren eingegangen werden.

4.2 Einflußvariablen der Trainingseffektivität

Zunächst sollen zwei relativ intensiv untersuchte Forschungsgebiete bei Trainingseffektivitätsstudien behandelt werden: unterschiedliche Wirkungsebenen von Trainings sowie relevante Randbedingungen des Transfers von Trainingsinhalten. Danach erfolgt eine Integration der Befunde in einem Modell zu allgemeinen Effektivitätsbedingungen von Trainings.

Inhalte und Ebenen von Trainingsergebnissen

Zur Klärung der inhaltlichen Fragestellung des zu evaluierenden Programms müssen zunächst die Trainingsziele erfaßt werden: Was sollen die Teilnehmer durch das Training lernen, welchen Professionalitätsgrad sollen sie dabei erreichen und unter welchen Bedingungen sollen sie das gelernte Wissen anwenden? In der prominentesten Taxonomie hierzu unterscheidet Kirkpatrick (z. B. Kirkpatrick, 1987) vier Ebenen: Reaktion, Lernen, Verhalten und Ergebnisse.

- *Reaktion* beschreibt die Zufriedenheit der Trainingsteilnehmer, ihre emotionalen Wertungen („Das Training war gut“) und subjektiven Nutzenabwägungen („Das Training hat mir etwas gebracht“). Diese Informationen werden zumeist über Fragebogen oder Interviews direkt nach dem absolvierten Training erhoben.
- *Lernen* umschreibt die Gruppe der Kriterien, die das Verständnis und die Aneignung der Trainingsinhalte durch die Teilnehmer erfassen sollen. Kraiger, Ford und Salas (1993) unterscheiden hierbei kognitive Ergebnisse (z. B. verbessertes fachliches Wissen, bessere Wissensorganisation, Anwendung adäquaterer kognitiver Strategien), verbesserte Fertigkeiten (z. B. schneller und fehlerfreier Arbeitsablauf, erhöhter Verselbständigungsgrad von Arbeitsabläufen) und affektive Änderungen (Einstellungen, arbeitsbezogene Motivation u.ä.). Für die Erfassung dieser Kriterien bieten sich entsprechende standardisierte Testverfahren bzw. Selbstauskünfte an.
- Über Kriterien der *Verhaltensebene* wird die Umsetzung des Gelernten am Arbeitsplatz überprüft. Es wird erhoben, inwieweit die Teilnehmer vom konkreten und idealtypischen Trainingsinhalt auf nur prinzipiell ähnliche und in einen größeren Zusammenhang eingebettete Problemfälle generalisieren können.
- Die *Ergebnisse* werden auf der abstraktesten Ebene durch globale organisationale Leistungskriterien, wie betriebliche Produktivitätskennziffern oder Bilanzzahlen, beschrieben.

In einem Literaturüberblick diskutieren Alliger und Janak (1989) mehrere Vorannahmen zu den Kirkpatrick-Kriterien, die bei der Verwendung des Modells häufig anzutreffen sind:

Die Komplexität der Praxissituation, die ein Abwägen des sinnvollen und machbaren Vorgehens notwendig macht, darf aber nicht als Begründung für methodisch mangelhafte Evaluationen dienen.

Kirkpatrick (1987) unterscheidet zwischen den vier Ebenen *Reaktion, Lernen, Verhalten* und *Ergebnis*, in denen sich Konsequenzen des Trainings zeigen können.

Einflüsse auf den Transfer von Trainingsinhalten lassen sich unterteilen in Effekte des Trainingsdesigns, der Teilnehmermerkmale sowie von Variablen der Arbeitsumgebung und der organisationalen Bedingungen.

Das Tannenbaum-Modell zur Trainingseffektivität integriert bisherige Ansätze und gibt einen Generalüberblick zu möglichen Einflüssen.

- Die Annahme, daß jede nachfolgende Kriterienebene informativer sei als die vorhergehenden, spiegelt eine eingeengte Werthaltung wider. Qualitative und individuelle Informationen werden gegenüber ökonomischen Geldkriterien geringgeschätzt. Zudem werden dabei spezifische Zielsetzungen von Trainings (z. B. einfache Information der Teilnehmer ohne gezielte Verhaltensänderung) übergangen.
- Die Annahme, jede nachfolgende Ebene sei kausal durch die vorhergehenden beeinflusst, läßt sich zumindest für die Reaktionsebene nicht bestätigen: Ein Training kann zwar unterhaltsam und humorig gestaltet sein, muß aber nicht gleichzeitig einen Lerneffekt aufweisen. Im Gegensatz dazu kann ein Training von den Teilnehmern als langweilig und wenig unterhaltsam eingestuft werden, gleichzeitig aber doch lehrreich sein und verhaltensändernd wirken.
- Die alternative Annahme, alle Ebenen seien positiv miteinander korreliert, konnte nur ansatzweise bestätigt werden. Alliger und Janak (1989) fanden in ihrem 30-Jahres-Literaturüberblick (von der Erstveröffentlichung der Kriterien 1959 bis 1989) nur relativ geringe positive Korrelationen zwischen den letzten drei Ebenen (Lernen, Verhalten und Ergebnisse) von $r=.18$ bis $r=.40$.

Bei der Erfassung der unterschiedlichen Kriterienebenen scheint es einen Bruch zwischen Praxis und Wissenschaft zu geben: Während in der Praxis wegen der einfachen Zugänglichkeit häufig nur Reaktionsmaße erhoben werden, finden sich durch das vorgeschaltete Reviewverfahren in wissenschaftlichen Publikation eher Maße der übrigen Ebenen, meistens aber nicht mehr als zwei gleichzeitig.

Randbedingungen des Transfers von Trainingsinhalten

Der Transfer von Trainingsinhalten ist von verschiedenen Bedingungen abhängig. Baldwin und Ford (1988; eine Überarbeitung findet sich bei Noe & Ford, 1992) haben in ihrer Literaturübersicht drei verschiedene solcher Einflußgrößen zusammengefaßt:

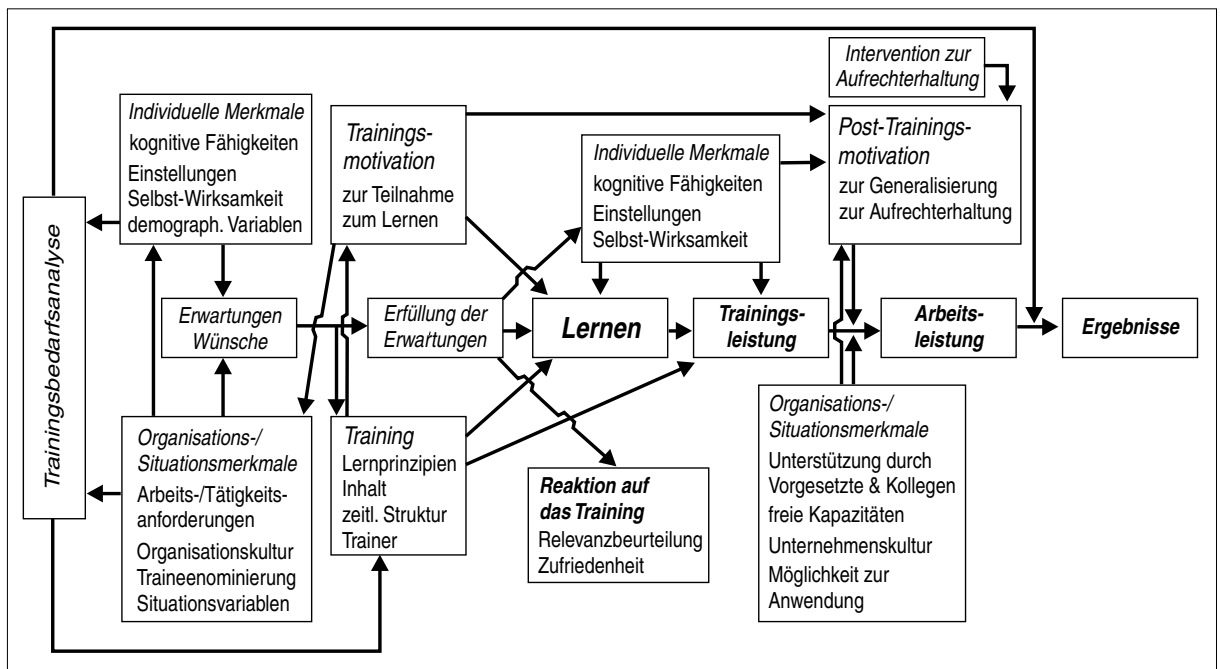
Die Gruppe *Trainingsdesign* beinhaltet alle Bedingungen, bei denen zur Verbesserung der Trainingsgestaltung auf gesicherte Lernprinzipien zurückgegriffen wurde, z. B. die exakte Simulation des späteren Anwendungsbereichs im Training oder zeitlich verteiltes statt massiertes Lernen. In der Gruppe *Teilnehmermerkmale* werden alle Untersuchungsbefunde zu relevanten Fähigkeiten, Persönlichkeitseigenschaften und Motivationsaspekten zusammengefaßt. Die dritte Gruppe umfaßt *Variablen der Arbeitsumgebung und organisationale Bedingungen*, z. B. Unterstützung durch den Vorgesetzten, Anwendungsmöglichkeiten des Trainingsinhalts oder Einfluß von Unternehmenskulturvariablen.

Eine umfassendere Diskussion dieser Einflußbedingungen findet sich in Hesketh (1997; vgl. auch die Kommentierungen im gleichen Band).

Ein Modell zu allgemeinen Effektivitätsbedingungen von Trainings

Tannenbaum und Mitarbeiter (z. B. Cannon-Bowers, Salas, Tannenbaum & Mathieu, 1995; Tannenbaum, Mathieu, Salas & Cannon-Bowers, 1991) haben ein allgemeines Modell zu Effektivitätsbedingungen von Trainings entwickelt, das die älteren Befunde miteinander verbindet. Es ist in Abbildung 3 dargestellt.

Die Kirkpatrick-Kriterienebenen finden sich hier im zentralen, fett markierten Bereich wieder. Tannenbaum et al. unterscheiden bei ihrer Darstellung im Gegensatz zu Kirkpatrick (1987) zwei Verhaltensbereiche: Mit seiner *Trainingsleistung* zeigt der Teilnehmer unmittelbar, daß er die Trainingsinhalte beherrscht. In der späteren *Arbeitsleistung* zeigt sich aber erst, ob er in der Lage ist, das Wissen unter geänderten Bedingungen und unter Einfluß unterschiedlicher Situationsvariablen anzuwenden. Bei der Modellierung der Zusammenhänge zwischen den Kriterienebenen folgen Tannenbaum et al. den einschlägigen Ergebnissen von Alliger und Janak (1989): Die Reaktionen der Teilnehmer stehen unverbunden neben der Ler-

**Abbildung 3:**

Das Tannenbaum-Rahmenmodell zur Trainingseffektivität

nen-Verhalten-Ergebnis-Kette. Nach neueren metaanalytischen Befunden (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver & Shotland, 1997) muß hierbei allerdings auch der Abstraktionsgrad der Fragen berücksichtigt werden. So zeigen inhaltlich eingegrenzte Fragen zu subjektiven Nutzenbewertungen höhere Zusammenhänge (korrigiertes $r=.18$) mit Maßen der Arbeitsleistung als globale Bewertungen (korrigiertes $r=.07$).

Die von Baldwin und Ford (1988) eingeführten Randbedingungen sind im Tannenbaum-Modell weitergehend umschrieben und hinsichtlich ihrer Wirkung vor und nach dem Training differenziert: Im Vorfeld des Trainings bilden sich auf Seiten des Individuums Erwartungen und Wünsche, deren Erfüllung zusammen mit den eigentlichen Merkmalen des Trainings maßgeblich für die weiteren Transferbedingungen ist. Die Trainingselemente haben direkten Einfluß nur auf das Lernen und die im Training gezeigte Leistung, während die individuellen und Organisations- und Situationsmerkmale sowohl im Vorfeld auf die Bildung der Erwartungen und Wünsche wirken als auch über ihren Einfluß auf die Teilnehmermotivation alle Trainingstransfererebenen beeinflussen.

Das Tannenbaum-Modell liefert eine umfassende Beschreibung zu Trainingseffekten und beeinflussenden Variablen und kann somit Hilfestellung zur exakteren Definition von Evaluationszielen geben:

- Zum „Trainingserfolg“ können mehrere verschiedene Ebenen von Erfolgskriterien unterschieden werden, die jeweils spezifische Aspekte von „Erfolg“ abbilden. Eine Reaktionsmessung („Hat Ihnen das Training etwas gebracht?“) ist nur ein denkbare Kriterium mit begrenztem Informationswert.
- Neben dem eigentlich zu evaluierenden Training wirkt sich noch eine Vielzahl anderer Variablen auf den Erfolg des Trainings aus. Wenn eine umfassende Bedingungsanalyse angestrebt wird, müssen sie ausdrücklich berücksichtigt und ggf. in das Evaluationsdesign eingebunden werden. Anders ist beispielsweise kein erfolgreicher interorganisationaler Transfer von Trainingsverfahren zu gewährleisten (vgl. z. B. Goldstein, 1993).

Das Tannenbaum-Modell liefert eine umfassende Beschreibung des Trainingsgeschehens und kann somit Hilfestellung zur exakteren Definition von Evaluationszielen geben.

4.3 Zwei Beispiele für PE-Evaluation

Beispiel für eine formative Evaluation

Nachfolgend sollen anhand von zwei Beispielen mögliche Evaluationsumsetzungen dargestellt werden. Die beiden Studien sind dabei bewußt unterschiedlich hinsichtlich ihrer Zielsetzung ausgewählt:

Die Studie von Thierau (1991) ist als formative Evaluation zur Analyse und Verbesserung einer Weiterbildungsmaßnahme für Führungskräfte angelegt. Die Studie von Latham und Frayne (1989) ist eine summative Evaluation eines Selbstmanagement-Trainings zur Reduktion betrieblicher Absentismusraten.

Beispiel 1: Thieraus (1991) Evaluation einer Weiterbildungsmaßnahme zur Mitarbeiterbeurteilung

Ausgangspunkt der Evaluationsstudie von Thierau (1991; Thierau et al., 1999) war der Wunsch eines Unternehmens der Versicherungsbranche, eine Weiterbildungsmaßnahme für Führungskräfte (Schulung zu einem betrieblichen Personalbeurteilungssystem, kurz PBS genannt) formativ zu evaluieren. Die Evaluation sollte ein Stärken/Schwächen-Profil des bestehenden Verfahrens liefern und konkrete Hinweise für Verbesserungsmöglichkeiten geben.

Partizipativ mit den Betroffenen wurden in einem Workshop zuerst die Evaluationsziele zu den PBS-Seminaren und zum PBS-Verfahren selbst aufgestellt:

- Überprüfung der Umsetzung der Weiterbildungsziele im Seminar;
- Subjektive Bewertung des Seminars durch die Teilnehmer;
- Subjektive Einschätzung des PBS durch die Führungskräfte;
- Überprüfung der Umsetzung bzw. Einführung des PBS durch die Führungskräfte.

Als Versuchspersonen der Experimentalgruppe dienten 74 Vorgesetzte, die das Beurteilerseminar als Teilnehmer absolvierten. Als Kontrollgruppe fungierten 15 Vorgesetzte des Unternehmens, die nicht am Seminar teilgenommen hatten, sowie 20 Bochumer Studenten. In Tabelle 1 sind die eingesetzten Verfahren getrennt nach den Evaluationszielen zusammengefaßt.

In der Berichterstattung wurden von den Evaluatoren u.a. folgende Ergebnisse an die Beteiligten rückgemeldet:

- Der Kenntnisstand der Führungskräfte zum Beurteilungssystem war vermutlich aufgrund einer unklaren Informationsvermittlung während der Schulungen noch nicht ausreichend. Das eingesetzte Entscheidungslabyrinth zur Kenntnisüberprüfung trennte dabei nicht zwischen Experimental- und Kontrollgruppe.

Tabelle 1:
Eingesetzte Verfahren in der Thierau (1991)-Studie

Kriterienebene	Evaluationsfragen	Instrument
Reaktion	Wie wird die Weiterbildungsmaßnahme bewertet? Ergeben sich Veränderungen über die Zeit?	Seminarbeurteilungsbogen (nach dem Training und in der Nachbefragung)
Reaktion	Wie sieht die Einstellung zu den Weiterbildungsmaßnahmen aus? Gibt es Veränderungen im Vergleich vorher/nachher?	Bedarfsanalyse (vor dem Training) Seminarbeurteilungsbogen
Lernen	Wie gut sind die Kenntnisse zum PBS-Verfahren?	Wissenstest
Verhalten	Wie sehen verwendete Kommunikationsstile aus?	Entscheidungslabyrinth
Verhalten	Wie ist der Stand der Einführung? Welche Hindernisse & Probleme gibt es?	Nachbefragung (3 Monate nach dem Training)

- Die einzelnen Bestandteile der Weiterbildungsmaßnahme (Workshop- und Trainingsteil) wurden durch die Teilnehmer unterschiedlich bewertet: Das Training schnitt generell besser ab.
- Trotz allgemein positiver Einstellung zur Personalbeurteilung wurden durch die Führungskräfte große Probleme bei der konkreten Anwendung des Beurteilungsverfahrens gesehen.
- Wegen vielfacher Gründe (z. B. Zeitmangel, Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Schulungsinhalte, mangelnde Unterstützung seitens der Personalabteilung) befanden sich auch drei Monate nach der Weiterbildungsmaßnahme die meisten Führungskräfte noch in der Planungsphase zur Einführung des Beurteilungssystems.

Der formative Charakter der Evaluation ist eindeutig erkennbar, da die gefundenen Ergebnisse erst den Startpunkt weiterer Modifikationen der Schulungsmaßnahme bedeuten. Bedingt durch die ausgehandelten Zielsetzungen der Evaluation stützt sie sich in der Hauptsache auf Reaktionskriterien, wobei die Transfereffekte auf die anderen Kriteriumsebenen weitgehend offenbleiben müssen. Die Ergebnisse deuten an, daß für eine Verbesserung des Trainingserfolgs eine weitergehende Analyse der Rahmenbedingungen stattfinden muß, um z. B. Interventionen zur Einbindung der Trainingsinhalte vorzunehmen.

Beispiel 2: Latham und Fraynes (1989) Evaluation eines Selbstmanagement-Trainings

Die Studie von Latham und Frayne (1989) ist als summative Evaluation angelegt. Die Effektivität des Trainings wird vorrangig im Hinblick auf mögliche Schlußfolgerungen für ähnlich angelegte Trainings untersucht.

In der Studie nahmen zunächst 20 zufällig aus einer Gruppe von 40 Freiwilligen ausgewählte Angestellte einer Bundesbehörde an einem Gruppentraining teil, in dem orientiert am Selbstmanagement-Ansatz von Kanfer, Reinecker & Schmelzer (2000) Selbstkontrolltechniken für den Arbeitsplatz gelehrt wurden. Inhalte waren dabei z. B. Problemanalyse und Grundzüge der Zielsetzungsmethode, Selbstbeobachtungstrainings, praktische Übungen und eine Diskussion aufgetretener Probleme in der Gruppe. Das Training erstreckte sich über acht wöchentliche Sitzungen von jeweils einer Stunde Dauer, begleitend wurden ebenfalls wöchentlich 30minütige Einzelgespräche zu individuellen Problemen geführt.

Kriterien aus dem Reaktions-, dem Lern-, dem kognitiven und dem Verhaltensbereich wurden drei, sechs, neun und zwölf Monate nach Trainingsbeginn erhoben. In Tabelle 2 sind sie genauer beschrieben. Parallel wurde eine Kriterienmessung bei einer unbehandelten Kontrollgruppe aus derselben Behörde (die übrigen 20 Freiwilligen) vorgenommen. Neun Monate nach Programmbeginn unterzogen sich diese ebenfalls dem Programm, so daß die Kriterienmessung der ersten Gruppe nach 12 Monaten mit der ersten Kriterienmessung der zweiten Gruppe nach drei Monaten zusammenfiel.

Beispiel für eine summative Evaluation

Tabelle 2:

Erhobene Kriterien in der Latham und Frayne (1989)-Studie

Kriterienebene	Evaluationsfragen	Instrument
Reaktion	Wie hoch ist die Zufriedenheit der Teilnehmer mit dem Trainingsprogramm? Ändert sich die Zufriedenheit über die Zeit?	5-Item-Skala
Lernen	Haben die Teilnehmer die Trainingsinhalte gelernt, und behalten sie sie über die Zeit?	Wissenstest mit 12 situativen Fragen
Kognition	Führt das Training zu einer dauerhaften Erhöhung der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit?	15-Item-Selbstwirksamkeitsskala 15-Item-Skala zu Ergebniserwartungen
Verhalten	Erhöht sich die Anwesenheitszeit am Arbeitsplatz, und ändern sich die Gründe der Abwesenheitszeiten?	Stechuhrkontrolle vertrauliche Interviews

Bei den Ergebnissen zeigte sich eine gleichbleibend hohe Zufriedenheit mit dem Training und ein konstanter Wissensstand auch ein Jahr später. Bei den kognitiven und den Verhaltensmaßen ließ sich eine verzögerte positive Wirkung nach sechs Monaten verzeichnen (vgl. Abbildung 4 für den beispielhaften Verlauf der Anwesenheitszeiten).

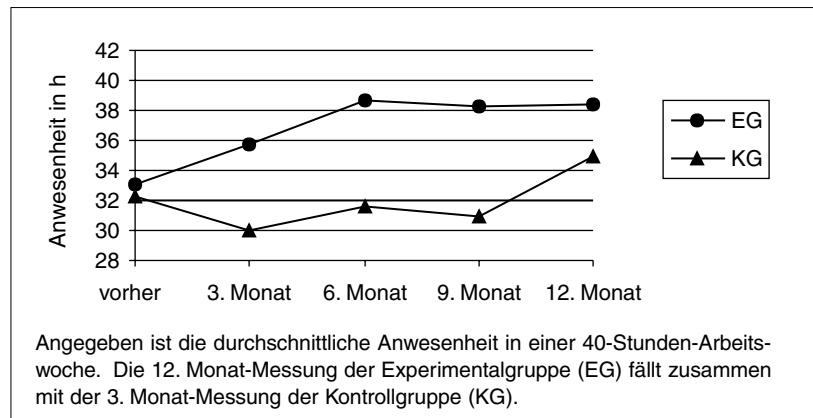


Abbildung 4:

Verlauf der Anwesenheitszeiten (nach Latham & Frayne, 1989)

Die Studie von Latham und Frayne (1989) ist sicherlich vorbildlich hinsichtlich der Erfassung unterschiedlicher Kriterien über mehrere Meßzeitpunkte hinweg: Die Fragebogenverfahren bestehen zwar nur aus relativ wenig Items, können aber mit akzeptablen Reliabilitäten zwischen .8 und .9 aufwarten. Durch die Hinzuziehung einer Kontrollgruppe, die in einem späteren Stadium ebenfalls das Training mit einem anderen Leiter absolvierte, konnte die Generalisierbarkeit der Ergebnisse über den Zeitpunkt und den spezifischen Trainer hinaus nachgewiesen werden.

Die Stichprobengröße mit insgesamt 40 Personen ist allerdings gering, außerdem wurden diese freiwillig rekrutiert, so daß eine Selektivität hinsichtlich des Zielkriteriums möglich ist. Größter Nachteil ist die unzureichende Erfassung zusätzlicher Randvariablen, die vermutlich ebenfalls Einfluß auf die Abwesenheitszeiten haben: So ist durchaus eine „organisations-spezifische Abwesenheitskultur“ denkbar (vgl. z.B. Nicholson & Johns, 1985), die normativen Einfluß auf die einzelnen im Vorfeld und auch nach dem Training hat und eine Generalisierung der Ergebnisse über die Organisation hinaus behindern kann.

5 Ökonomische Nutzenanalyse

Für den Einsatz in der Praxis reicht der Validitätsnachweis eines Personalauswahlverfahrens oder die nachgewiesene Effektivität einer Personalentwicklungsmaßnahme meistens nicht aus. Zur Einschätzung der Praktikabilität von Verfahren treten neben die Validität auch Aspekte wie die Kosten der Verfahrenskonstruktion oder -auswahl, der erforderliche organisatorische Aufwand bei der Durchführung und der zu erwartende Nutzen durch die Anwendung. Im weiteren soll der Ansatz der ökonomischen Nutzenanalyse vorgestellt werden, bei dem über den Weg einer monetären Nutzenprognose („Wie groß ist voraussichtlich der durch den Einsatz des Verfahrens erwirtschaftete Mehrwert?“) eine Entscheidungshilfe für oder gegen den Einsatz eines Verfahrens gegeben werden soll. Zunächst werden wieder die allgemeinen Grundlagen behandelt. Danach werden zwei prototypische Modelle vorgestellt und mögliche Weiterentwicklungen angesprochen.

Zur Einschätzung der Praktikabilität von Verfahren treten neben die Validität auch Aspekte wie die Kosten der Verfahrenskonstruktion oder -auswahl, der erforderliche Aufwand bei der Durchführung und der zu erwartende Nutzen durch die Anwendung.

5.1 Grundlagen von Nutzenanalyse-Modellen

Nach Boudreau (1991) können Nutzenanalyse-Modelle als Spezialfall von sog. „multiattribute utility (MAU)“-Modellen der Entscheidungstheorie angesehen werden. Alle MAU-Modelle basieren auf *vier Grundelementen*:

1. Es werden verschiedene *Entscheidungsalternativen* („decision options“) verglichen.
In der Personalauswahl würden z. B. verschiedene eignungsdiagnostische Verfahren einander gegenübergestellt.
2. Die Entscheidungsalternativen sind durch eine Reihe von *Alternativenmerkmalen* („set of attributes“) charakterisiert.
Bei Personalauswahlverfahren können z. B. Validität, Kosten bei der Konstruktion und der Durchführung, Akzeptanz bei den Durchführenden usw. als relevante Merkmale unterschieden werden.
3. Es wird eine *Nutzenskala* („utility scale“) definiert, die die Ausprägung jedes Attributs jeder Entscheidungsalternative angibt.
Die Validität eines Verfahrens wird üblicherweise über einen entsprechenden Koeffizienten angegeben, die anfallenden Kosten in Geldwerten. Die Akzeptanz kann z. B. über ein testtheoretisch konstruiertes Verfahren erhoben und in Form eines „Zufriedenheitsscores“ angegeben werden.
4. Die Eigenschaftsausprägungen der Entscheidungsalternativen werden in einer *Payoff-Funktion* miteinander zu einem allgemeinen Nutzenwert („overall utility value“) kombiniert. Die Gewichtung der Entscheidungsalternativen und die gewählte mathematische Funktion hängen dabei von den subjektiven Gewichtungspräferenzen des Entscheidungsträgers ab. Wenn eine Firma z. B. die Akzeptanz eines Verfahrens besonders hoch gewichtet, sollte sich dies in der gewählten Payoff-Funktion in Form einer hohen Gewichtung dieses Aspekts widerspiegeln.

Drei Grundklassen von Alternativenmerkmalen werden von Boudreau (1989) unterschieden, die nach seiner Ansicht in jedem Nutzenanalyse-Modell enthalten sind:

- *Quantität* bezeichnet die Anzahl der Mitarbeiter und die Anzahl der Zeitabschnitte, die durch das analysierte Programm betroffen sind.
- *Qualität* umschreibt die Konsequenzen (pro Person oder Zeitabschnitt), die sich durch das analysierte Programm ergeben
- Über die *Kosten* werden die zur Implementation und Aufrechterhaltung des Programms benötigten Ressourcen beschrieben.

In allen definierten Payoff-Funktionen wird das Produkt aus Quantitäts- und Qualitätsmerkmalen gebildet, von dem dann die Kosten subtrahiert werden.

Wenn *Nutzenanalyse-Modelle als spezifische Form von Entscheidungsmodellen* verstanden werden, so hängt die Brauchbarkeit der Modelle von ihrer Fähigkeit zur adäquaten Beschreibung, Vorhersage, Erklärung und Verbesserung von Entscheidungen (hier: im Personalbereich) ab. Die Entscheidungssituation wird offengelegt, die als wichtig angesehenen Merkmale der Entscheidungsalternativen werden explizit genannt und ihre angenommene Bedeutsamkeit in der Definition der Payoff-Funktion offengelegt. Es werden in systematischer Form Alternativenpräferenzen deduziert, und für Diskussions- und Kritikansätze werden mögliche Orientierungspunkte gegeben (vgl. Russell, Colella und Bobko, 1993, für eine ausführlichere Diskussion dieser Zielsetzung).

Im testtheoretischen Sinne können *Nutzenanalyse-Modelle als Weiterführung der (klassischen) Testtheorie* verstanden werden. Sie beschreiben durch die Erweiterung des einfachen Validitätskoeffizienten die Spezifika einer organisationspsychologischen Testanwendung und berücksichtigen relevante Randbedingungen, deren Nichtbeachtung zu gravierenden Fehlentscheidungen führen würde.

Nutzenanalysen können als Spezialfall von „multiattribute utility (MAU)“-Modellen der Entscheidungstheorie angesehen werden.

Drei Grundklassen von Alternativenmerkmalen, die in jedem Nutzenanalyse-Modell enthalten sind

Nutzenanalyse-Modelle können als spezifische Form von Entscheidungsmodellen oder als Weiterführung der (klassischen) Testtheorie verstanden werden.

5.2 Einige Nutzenanalyse-Modelle

Die im folgenden dargestellten Nutzenanalyse-Modelle bauen historisch gesehen aufeinander auf. Während beim Taylor-Russell-Modell die Erweiterung der Testtheorie deutlich wird, sind bei dem Brodgen-Cronbach-Gleser-Modell die im letzten Abschnitt eingeführten MAU-Grundelemente in besonders klarer Form erkennbar.

Taylor-Russell-Modell (T-R-Modell)

Taylor und Russell (1939) definieren in ihrem Modell eine Erfolgsquote („success ratio“), die den Anteil der Erfolgreichen an den über ein eignungsdiagnostisches Verfahren ausgewählten Bewerbern angibt. Die Erfolgsquote wird in Beziehung gesetzt zu drei Einflußgrößen:

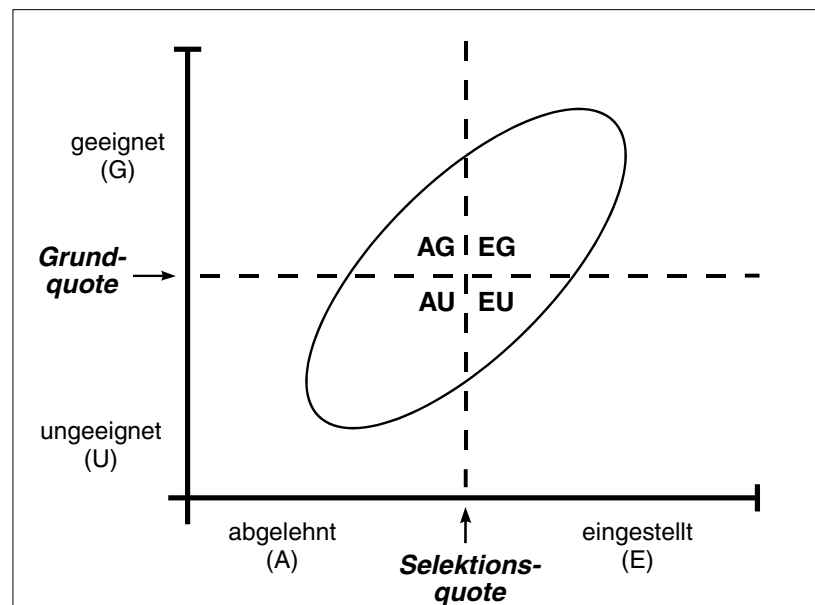
- dem *Validitätskoeffizienten* des eingesetzten Verfahrens,
- der *Grundquote*, die den „wahren“ Anteil der Geeigneten unter den Bewerbern angibt,
- der *Selektionsquote*, die den Anteil der Ausgewählten unter den Bewerbern angibt.

Taylor und Russell stellten ein ausführliches Tabellenwerk zusammen, in dem die Erfolgsquote in Abhängigkeit von verschiedenen Ausprägungskombinationen dieser Einflußgrößen angegeben wird (ein Nachdruck findet sich bei Cascio, 1991). Im Kasten 9 ist eine graphische Interpretation des Modells wiedergegeben.

Das Modell stellt eine wichtige Erweiterung gegenüber der bloßen Inspektion des Validitätskoeffizienten dar: So ist die Validität eines Verfahrens um so wichtiger, je niedriger die Grundquote und je größer die Selektionsquote ist. Andererseits ist das Validitätskriterium weniger bedeutsam, wenn die Grundquote hoch und die Selektionsquote niedrig ist.

Kasten 9:

Graphische Interpretation des Taylor-Russell-Modells (nach Cascio, 1991)



Die beiden dichotomen Einflußgrößen „Selektionsquote ($E / (E + A)$)“ und „Grundquote ($G / (G + U)$)“ stellen Abszisse und Ordinate des Diagramms dar. Durch die Überschneidungsbereiche der Quotenmarkierungen werden vier Quadranten gebildet:

- EG „true positive“: Anteil der zu Recht (weil geeignet) Eingestellten
- AG „false negative“: Anteil der zu Unrecht (weil eigentlich geeignet) Abgelehnten

Beim Taylor-Russell-Modell werden neben dem Validitätskoeffizienten auch die Grundquote der qualifizierten Bewerber und die angestrebte Selektionsquote berücksichtigt.

Graphische Interpretation des Taylor-Russell-Modells

- AU „true negative“: Anteil der zu Recht (weil ungeeignet) Abgelehnten
- EU „false positive“: Anteil der zu Unrecht (weil ungeeignet) Eingestellten

Die eingezeichnete Ellipse beschreibt die Gruppe der untersuchten Bewerber mit ihrer Kombination aus erzieltm eignungsdiagnostischen Prädiktorwert und „wahrem“ Berufserfolg. Die Validität des eingesetzten Auswahlverfahrens ist durch die Bauchigkeit der Ellipse und die damit erfaßten EG/AG/AU/EU-Größen wiedergegeben.

Die Erfolgsquote wird über eine Payoff-Funktion beschrieben, die das Verhältnis der ausgewählten Geeigneten zu allen Eingestellten (EG / (EG+EU)) in Beziehung setzt und gleichzeitig einen linearen Zusammenhang zwischen Prädiktor und Kriterium (= Verwendung eines Korrelationskoeffizienten als Validitätsindikator) annimmt.

Änderungen der Einflußgrößen wirken sich unter Konstanzhaltung der übrigen Bedingungen folgendermaßen auf die Erfolgsquote aus:

- Eine höhere Validität des Auswahlverfahrens führt zu einer schmaleren Ellipse, d.h. damit werden die „false“-Bereiche AG und EU verkleinert, und die Erfolgsquote steigt.
- Eine höhere Grundquote (z.B. durch ein verbessertes Vorauswahlverfahren) äußert sich graphisch durch eine Absenkung der horizontalen cutoff-Gerade. Dadurch vergrößert sich u.a. der EG- und verkleinert sich der AU-Bereich, d.h. die Erfolgsquote steigt.
- Eine niedrigere Selektionsquote (weniger Einstellungen) äußert sich graphisch durch Verrücken der vertikalen cutoff-Gerade nach rechts. Dadurch werden zwar mehr Geeignete abgelehnt (Vergrößerung des AG-Bereichs), aber gleichzeitig auch weniger Ungeeignete eingestellt (Verkleinerung des EU-Bereiches). Damit steigt die Erfolgsquote.

Der allgemeine Nutzenwert errechnet sich aus der Differenz zwischen der Erfolgsquote des analysierten Verfahrens (bei spezifizierter Grund- und Selektionsquote sowie bekannter Validität) und einem Vergleichsverfahren (z.B. einfache Zufallsauswahl). Wenn beispielsweise die Selektionsquote bei einem Auswahlverfahren auf .10 festgelegt ist, die Grundquote .50 beträgt und das Verfahren eine Validität von $r = .30$ aufweist, so ergibt sich nach der Taylor-Russell-Tabelle eine Erfolgsquote von .71. Die Erfolgsquote einer einfachen Zufallsauswahl würde der Grundquote (.50) entsprechen. Somit ergibt sich ein Nutzenwert von $.71 - .50 = .21$, d.h. es resultiert beim Einsatz des Verfahrens eine Nutzensteigerung von 21% im Vergleich zur Zufallsauswahl.

Zu beachten ist allerdings, daß einige für eine Alternativenentscheidung wichtige Variablen im Modell nur vereinfacht oder überhaupt nicht berücksichtigt werden. Bezogen auf die im letzten Abschnitt eingeführten Grundmerkmale Quantität, Qualität und Kosten bedeutet das: Quantitätsinformationen (absolute Anzahl der Bewerber, beeinflusste Zeitabschnitte) werden nicht, Qualitätsinformationen nur zum Teil (drei Einflußgrößen werden verarbeitet) und vereinfacht berücksichtigt, so ist z.B. die Dichotomisierung des Kriteriums in „geeignet“ vs. „ungeeignet“ kritisch. Kostenaspekte werden im Grundmodell gar nicht betrachtet.

Brodgen-Cronbach-Gleser-Modell (B-C-G-Modell)

Von den Weiterentwicklungen des T-R-Modells ist das im wesentlichen von Brodgen (1949) sowie Cronbach und Gleser (1965) entwickelte Modell am bedeutendsten. Es fußt auf dem Prinzip der linearen Regression und stellt die konzeptionelle Grundlage der meisten späteren Nutzenmodelle dar. In Kasten 10 ist die Payoff-Funktion des Modells (erweiterte Form nach Funke, Schuler & Moser, 1995) dargestellt.

Eine höhere Validität, eine höhere Grundquote sowie eine niedrigere Selektionsquote führen (ceteris paribus) zu einer steigenden Erfolgsquote.

Das Brodgen-Cronbach-Gleser-Modell fußt auf dem Prinzip der linearen Regression und stellt die konzeptionelle Grundlage der meisten späteren Nutzenmodelle dar.

In der Payoff-Funktion des Brodgen-Cronbach-Gleser-Modells sind Qualitäts-, Quantitäts- und Kostenterme gut abgrenzbar.

Ein einfaches Anwendungsbeispiel zum Brodgen-Cronbach-Gleser-Modell

Kasten 10:

Payoff-Funktion des Brodgen-Cronbach-Gleser-Modells

$$\Delta U = N_E \cdot T \cdot SD_y \cdot r_{xy} \cdot \bar{z}_x - C \cdot N_B$$

mit

ΔU : Nutzenzuwachs durch das Verfahren (in Geldeinheiten, z. B. US-Dollar)

N_E : Anzahl der Eingestellten

T : Anzahl der berücksichtigten Zeiteinheiten (z. B. Jahre)

SD_y : Standardabweichung des Kriteriums in Geldeinheiten

r_{xy} : Validitätskoeffizient

\bar{z}_x : durchschnittlicher standardisierter Prädiktorwert der Ausgewählten

C : Kosten pro Bewerber

N_B : Anzahl der Bewerber

Für eine Erklärung der Formel soll wieder auf die drei Grundelemente aller Nutzenmodelle zurückgegriffen werden:

Der *Qualitätsterm* wird über die Produktkette aus SD_y , r_{xy} und \bar{z}_x gebildet. Das Produkt $r_{xy} \cdot \bar{z}_x$ wird hierbei als (lineare) Vorhersage für die durchschnittliche standardisierte Kriteriumsleistung der Ausgewählten, \bar{z}_y , verwendet. Die geschätzte Standardabweichung des Kriteriums in Geldeinheiten SD_y dient als Skalierungsfaktor, um die Kriteriumsleistung zu gewichten: Bessere Leistungen der Ausgewählten implizieren auch einen höheren monetären Nutzen.

Der *Quantitätsanteil* wird durch das Produkt aus N_E und T gebildet. In ihm werden die betroffenen Personen-Zeit-Einheiten beschrieben: Je mehr Personen ausgewählt werden und je größer ihre Verweildauer in der Organisation ist, desto größer ist auch der monetäre Nutzen des eingesetzten Verfahrens. Von diesem Bruttonutzen werden die *Kosten* des Verfahrens $C \cdot N_B$ abgezogen. Das Ergebnis ist ΔU , der inkrementelle Nettonutzen des eingesetzten Verfahrens, in diesem Fall bezogen auf eine einfache Zufallsauswahl ($r_{xy} = 0$).

In Kasten 11 ist ein hypothetisches Anwendungsbeispiel des Modells gegeben.

Kasten 11:

Anwendungsbeispiel zum Brodgen-Cronbach-Gleser-Modell

Als ein hypothetisches Anwendungsbeispiel soll die Auswahl von Bankkaufleuten (nach Abschluß der Ausbildung) dienen:

Von 585 Bewerbern ($= N_B$) sollen 120 Personen ($= N_E$) eingestellt werden. Aus Dokumentenanalysen ist bekannt, daß die durchschnittliche Verweildauer von Bankkaufleuten in dieser Bank durchschnittlich 10.2 Jahre ($= T$) beträgt.

Zur Auswahl wird ein standardisiertes Testverfahren verwendet, das eine prognostische Validität von .35 ($= r_{xy}$) aufweist und pro Anwendung 270 DM ($= C$) kostet. Die als geeignet eingestuften Bewerber erzielen bei diesem Test einen durchschnittlichen standardisierten Testwert von .5 ($= \bar{z}_x$), d.h. ihr Testwert liegt durchschnittlich eine halbe Standardabweichung über dem Mittelwert aller Bewerber. Ein Schätzverfahren (s.u.) soll ergeben haben, daß eine Standardabweichung des Nutzens der Leistung eines Bankkaufmanns bzw. einer Bankkauffrau 45000 DM pro Jahr ($= SD_y$) beträgt.

Quantität = Eingestellte · Verweildauer = 120 Personen · 10.2 Jahre = 1224 Personen-Jahre

Qualität = durchschnittlicher Testscore · Validitätskoeffizient · Standardabweichung
 $= .5 \cdot .35 \cdot 45000 \text{ DM} = 7875 \text{ DM pro Personen-Jahr}$

$$\begin{aligned}
 \text{Nutzen} &= (\text{Quantität} \cdot \text{Qualität}) - \text{Kosten} \\
 &= (1225 \text{ Personen-Jahre} \cdot 7875 \text{ DM pro Personen-Jahr}) - \\
 &\quad (585 \cdot 270 \text{ DM}) \\
 &= 9.488.925 \text{ DM}
 \end{aligned}$$

Die Verwendung des Testverfahrens würde also im Vergleich zu einer bloßen Zufallsauswahl ($r_{xy}=0$) für die nächsten zehn Jahre einen inkrementellen Nutzenzuwachs von ca. 9 ½ Millionen DM erwarten lassen.

Eine besondere Schwierigkeit des Ansatzes liegt in der Schätzung des SD_y -Parameters, der Standardabweichung des Kriteriums in Geldeinheiten. Boudreau (1991) unterscheidet hier mehrere Ansätze, von denen die prominentesten Verfahren kurz charakterisiert werden sollen (vgl. hierzu auch Holling, 1998):

- *Kostenrechnungsverfahren*: Hier wird möglichst jeder durch ein Individuum geleisteten Produktionseinheit (Dienstleistung, Produkt usw.) ein Geldwert zugewiesen, abhängig von ihrem Beitrag zum Ertrag der Organisation. Die Standardabweichung dieser individuellen Produktivitätsindikatoren dient als SD_y -Schätzer. Trotz des hohen Aufwands unterliegen die Ergebnisse dieses Ansatzes durch willkürliche Festlegungen meistens großer Beliebigkeit (Boudreau, 1991, p. 652).
- *Globale Einschätzung*: Experten werden gebeten, den Geldwert verschiedener Prozenrangausprägungen von Mitarbeiter-Leistungen zu schätzen. Bei Annahme einer Normalverteilung der Leistungseinschätzungen dienen dann die Differenzen (Prozenrang 50 – Prozenrang 15) sowie (Prozenrang 85 – Prozenrang 50) als SD_y -Schätzer. Auch hier sind die Befunde gemischt, trotzdem gehören globale Einschätzungen zu den am häufigsten eingesetzten Schätzverfahren.
- *Individualisierte Schätzung*: In dem prominentesten Ansatz dieser Herangehensweise, der sog. „Cascio-Ramos estimate of performance in dollars (CREPID)“-Methode und deren Weiterführungen, wird in einem zweistufigen Prozeß vorgegangen (vgl. Funke & Barthel, 1995, S. 827):
 1. Die Gesamtleistung jedes Mitarbeiters ergibt sich durch Addition der Leistung in einzelnen hinsichtlich Häufigkeit und Wichtigkeit gewichteten Arbeitsaufgaben.
 2. Der Geldwert ergibt sich durch Multiplikation der Gesamtleistung beispielsweise mit dem Jahresgehalt des Mitarbeiters.
 Die Standardabweichung des Geldwerts in der Mitarbeiter-Stichprobe dient als SD_y -Schätzer. Funke und Barthel (1995) beurteilen besonders die Weiterentwicklungen des Verfahrens positiv, da diese auf eine deutlich verbesserte Ökonomie hinauslaufen und exaktere Schätzungen liefern als globale Einschätzungen.

Es bleibt festzuhalten, daß die SD_y -Schätzung ein z.Z. noch offenes Problem der Nutzenanalysen darstellt. Die Nutzenschätzungen unterliegen deshalb abhängig von den eingesetzten Schätzmethoden (konservative vs. optimistische Verfahren) relativ großen Schwankungen.

Weitere Nutzenanalyse-Modelle

Weiterentwicklungen des B-C-G-Modells bestehen in den meisten Fällen in einer Ergänzung des Grundansatzes um weitere Alternativenmerkmale. So setzen z. B. Schuler, Funke, Moser und Donat (1995) für ihre Nutzenkalkulation eines Auswahlverfahrens für Mitarbeiter im Forschungs- und Entwicklungsbereich industrieller Großunternehmen ein Modell in Anlehnung an Boudreau (1983) sowie Cronshaw und Alexander (1985) ein. In ihm wird das B-C-G-Modell um einige betriebswirtschaftliche Parameter erweitert (Schuler et al., 1995, S. 181):

- fixe Testkosten (für Testentwicklung, Schulung, Lizenzgebühren usw.) und variable Testkosten (wegen schwankender Bewerberzahlen) bei der Anwendung;

Die Schätzung der Standardabweichung des Kriteriums in Geldeinheiten stellt immer noch eine Achillesferse der Nutzenanalysen dar.

Weiterentwicklungen bestehen in den meisten Fällen nur in einer Ergänzung des Brodgen-Cronbach-Gleser-Ansatzes um weitere Alternativenmerkmale.

Beispiel für eine Nutzenanalyse zu einem Personalauswahlverfahren im Bereich Forschung und Entwicklung

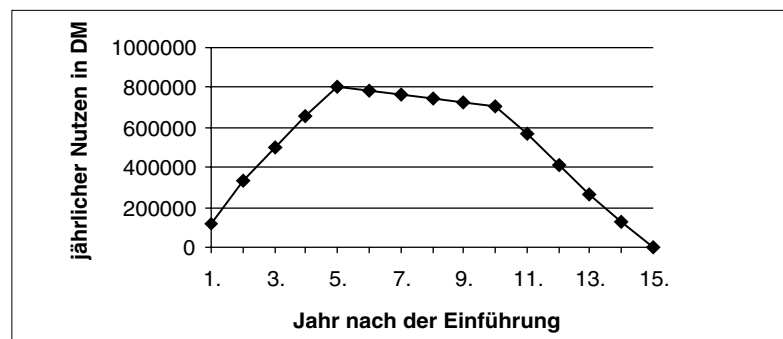
- Berücksichtigung mehrerer Anwendungsperioden des Verfahrens;
- Kohortenbetrachtung der kontinuierlichen Mitarbeiterzu- und -abgänge als Dynamisierung der Verweildauer;
- Berücksichtigung der Ablehnungswahrscheinlichkeit eines Stellenangebotes durch ausgewählte Mitarbeiter;
- Berücksichtigung variabler Kosten der Mehrleistung, bedingt z. B. durch besondere Gratifikationen;
- Steuern auf die Gewinne.

Diese zusätzlichen Parameter werden fix gesetzt oder auf der Grundlage der bestehenden Datenlage geschätzt. Die Ergebnisse der Studie von Schuler et al. sind in Kasten 12 dargestellt.

Kasten 12:

Nutzenanalyse zu einem F&E-Auswahlverfahren (nach Schuler et al., 1995, S. 175-199)

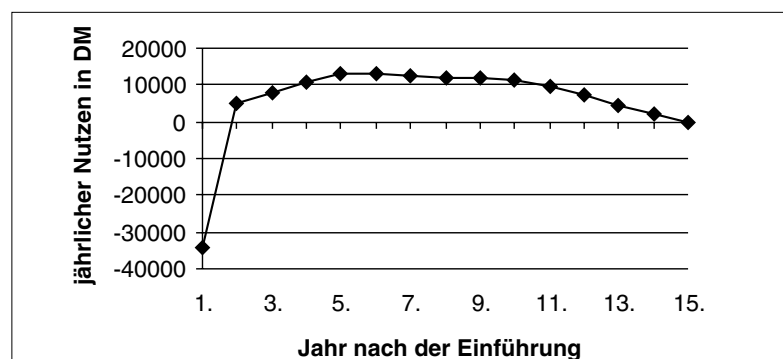
In der ersten Abbildung ist der zu erwartende jährliche monetäre Nutzen des entwickelten Auswahlverfahrens bei 10jährigem Einsatz und einer jährlichen Einstellung von 25 Personen angegeben. Es ergibt sich ein Gesamtnutzen von 7,5 Mio DM nach Steuern.



Weitere Randbedingungen des angenommenen Regelfalls:

- Selektionsrate 1:10
- Verweildauer: 5 Jahre
- Validitätsvorsprung des neuen Verfahrens: $r = .20$
- Gesamtsteuersatz: 66,66%
- durchschnittlicher standardisierter Prädiktorwert der Ausgewählten: $\bar{z}_x = 1,55$
- Standardabweichung der Leistung: $SD_y = 100.000$ DM
- Summe der fixen Kosten: 109.000 DM
- Summe der variablen Kosten: 340 DM pro Bewerber

In der zweiten Abbildung ist der zu erwartende jährliche monetäre Nutzen für ein „worst case“-Szenario angegeben: Es werden für kurzfristige Bedingungen im Prinzip noch mögliche, aber sehr negative Parameter gesetzt. Bei 10jährigem Einsatz und einer jährlichen Einstellung von 5 Personen ergibt sich noch ein Gesamtnutzen von 84.000 DM.



Weitere Randbedingungen des „worst case“-Szenarios:

- Selektionsrate 1:2
- durchschnittlicher standardisierter Prädiktorwert der Ausgewählten: $\bar{z}_x = 0,49$
- Standardabweichung der Leistung: $SD_y = 27.000 \text{ DM}$
- übrige Angaben s.o.

Übertragbarkeit der Modelle auf den Personalentwicklungsbereich

Auch wenn in der bisherigen Darstellung und in den gewählten Beispielen immer Bezug genommen wurde auf die Personalauswahl, sind Nutzenanalysen prinzipiell auch auf den Personalentwicklungsbereich anwendbar. Hierfür müssen nur die Alternativenmerkmale inhaltlich reinterpretiert werden: Beispielsweise wird im „characteristic-changing model“-Ansatz (Landy, Farr & Jacobs, 1982; Schmidt, Hunter & Pearlman, 1982) die „Gruppe der Eingestellten“ reinterpretiert als „Gruppe der Trainierten“ und verglichen mit einer Gruppe untrainierter Organisationsmitglieder. Gleichzeitig wird anstelle der Ergebnisprognose die aus den eingesetzten Teststatistiken abgeleitete standardisierte Effektgröße d verwendet (vgl. Cascio, 1989, für eine PE-orientierte Darstellung von Nutzenanalysen).

Zwar werden Nutzenanalysen vorrangig bei Personalauswahlverfahren eingesetzt, prinzipiell sind die Modelle aber ohne weiteres auch auf den Personalentwicklungsbereich übertragbar.

Zusammenfassung

Dieses Kapitel befaßte sich mit der Erfolgsüberprüfung von personalpsychologischer Arbeit. Hierfür wurde zunächst die traditionelle Verwendung des Validitätsbegriffs untersucht. Die Übertragung der konventionellen Konzepte auf die Problemsituation der beruflichen Eignungsdiagnostik wurde kritisch hinterfragt. Danach wurde ein einfaches Rahmenmodell zur Validität in der beruflichen Eignungsdiagnostik eingeführt, mit dem die Validitätskontrolle als erweiterte Hypothesenprüfung reinterpretiert werden kann.

Als nächster Schritt wurde die Verwendung diagnostischer Informationen für Personalentscheidungen untersucht. Eine Typologie zeigte, daß die Selektion geeigneter Bewerber in einer Personalauswahlsituation nur einen Spezialfall denkbarer Entscheidungssituationen darstellt. Die Problemlage bei Klassifikationsentscheidungen wurde darauffolgend beispielhaft vertieft. Neben unterschiedlichen Klassifikationsstrategien wurde ausführlicher auf das Grundprinzip von statistischen Klassifikationssystemen eingegangen.

Im Abschnitt „Evaluation von Personalentwicklungsmaßnahmen“ wurde dann ein umfassendes Konzept zur Erfolgskontrolle von Interventionsprogrammen untersucht. Nach der Darstellung einiger elementarer Evaluationsbestandteile wurde ausführlicher auf relevante Einflußvariable der Trainingseffektivität eingegangen, die für eine Evaluation in diesem Bereich unbedingt berücksichtigt werden müssen.

Den Abschluß bildete ein Abschnitt zu ökonomischen Nutzenanalysen für Personalauswahl- und Personalentwicklungsprogramme. Nach einer Charakterisierung der bestehenden Ansätze in diesem Bereich als spezifische Formen von Entscheidungsmodellen wurden zwei prominente Modelle (das Taylor-Russell-Modell und der Brodgen-Cronbach-Gleser-Ansatz) vorgestellt.

In jedem Abschnitt wurden zunächst einige Grundbegriffe des jeweiligen Themengebiets nähergebracht und der prinzipielle Ansatz skizziert. Nach Möglichkeit wurde ein Rahmenmodell vorgestellt, das mit einigen Beispielen näher erläutert wurde. Ziel war dabei immer, Informationen für eine systematisierte Analyse der personalpsychologischen Entscheidungssituation zu geben.

Zusammenfassung

Weiterführende Literatur

Weiterführende Literatur

- Binning, J.F. & Barrett, G.V. (1989). Validity of personnel decisions: A conceptual analysis of the inferential and evidential bases. *Journal of Applied Psychology*, 74, 478-494.
- Boudreau, J.W. (1991). Utility analysis for decisions in human resource management. In M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 621-745). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Funke, U. & Barthel, E. (1995). Nutzenanalysen von Personalauswahlprogrammen. In W. Sarges (Hrsg.), *Management Diagnostik* (S. 820-833). Göttingen: Hogrefe.
- Johnson, C.D. & Zeidner, J. (1991). *The economic benefits of predicting job performance: Vol. 2. Classification efficiency*. New York: Praeger.
- Messick, S. (1989). Validity. In R.L. Linn (Ed.), *Educational Measurement* (pp. 13-103). New York: Macmillan.
- Nork, M.E. (1991). *Management Training: Evaluation – Probleme – Lösungsansätze*. München: Hampp.

Literatur

Literatur

- Alley, W.E. (1994). Recent advances in classification theory and practice. In M.G. Rumsey, J.H. Walker & J.H. Harris (Eds.), *Personnel selection and classification* (pp. 431-442). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Alliger, G.M. & Janak, E.A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology*, 42, 331-342.
- Alliger, G.M., Tannenbaum, S.I., Bennett, W., Traver, H. & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50, 341-358.
- Anastasi, A. (1986). Evolving concepts of test validation. *Annual Review of Psychology*, 37, 1-15.
- Antoni, C.H. (1993). Evaluationsforschung in der Arbeits- und Organisationspsychologie. In W. Bungard & T. Herrmann (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie im Spannungsfeld zwischen Grundlagenforschung und Anwendung* (S. 309-337). Bern: Huber.
- Baldwin, T.T. & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Barrick, M.R. & Mount, M.K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.
- Bierhoff, H.W. & Rudinger, G. (1996). Quasi-experimentelle Untersuchungsmethoden. In E. Erdfelder, R. Mausfeld, T. Meiser & G. Rudinger (Hrsg.), *Handbuch Quantitative Methoden* (S. 47-58). Weinheim: Beltz-PVU.
- Binning, J.F. & Barrett, G.V. (1989). Validity of personnel decisions: A conceptual analysis of the inferential and evidential bases. *Journal of Applied Psychology*, 74, 478-494.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). *NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI)*. Göttingen: Hogrefe.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- Boudreau, J.W. (1983). Economic considerations in estimating the utility of human resource productivity improvement programs. *Personnel Psychology*, 36, 551-557.
- Boudreau, J.W. (1989). Selection utility analysis: A review and agenda for future research. In M. Smith & I.T. Robertson (Eds.), *Advances in selection and assessment* (pp. 227-257). Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Boudreau, J.W. (1991). Utility analysis for decisions in human resource management. In M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 621-745). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Brogden, H.E. (1949). When testing pays off. *Personnel Psychology*, 2, 171-183.
- Brogden, H.E. (1959). Efficiency of classification as a function of number of jobs, percent rejected, and the validity and intercorrelation of job performance estimates. *Educational and Psychological Measurement*, 19, 181-190.
- Campbell, D.T. & Fiske, D.W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Cannon-Bowers, J.A., Salas, E., Tannenbaum, S.I. & Mathieu, J.E. (1995). Toward theoretically based principles of training effectiveness: A model and initial empirical investigation. *Military Psychology*, 7, 141-164.
- Cascio, W.F. (1989). Using utility analysis to assess training outcomes. In I.L. Goldstein (Ed.), *Training and development in organizations* (pp. 63-88). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cascio, W.F. (1991). *Costing human resources: the financial impact of behavior in organizations*. Boston, MA: Kent.
- Cascio, W.F. (1997). *Applied psychology in personnel management*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cook, T.D. & Reichardt, C.S. (1979). *Quantitative and qualitative methods in evaluation research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Cronbach, L.J. (1990). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper & Row.
- Cronbach, L.J. & Gleser, G.C. (1965). *Psychological tests and personnel decisions*. Urbana: University of Illinois Press.
- Cronbach, L.J. & Meehl, P.E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Cronshaw, S.F. & Alexander, H.A. (1985). One answer to the demand for accountability: Selection utility as an investment decision. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 35, 102-118.
- Edmundson, E.W., Koch, W.B. & Silverman, S. (1993). A facet analysis approach to content and construct validity. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 351-368.
- Fink, A. (1995). *Evaluation for education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Funke, U. & Barthel, E. (1995). Nutzenanalysen von Personalauswahlprogrammen. In W. Sarges (Hrsg.), *Management Diagnostik* (S. 820-833). Göttingen: Hogrefe.
- Funke, U., Schuler, H. & Moser, K. (1995). Nutzenanalyse zur ökonomischen Evaluation eines Personalauswahlprojekts für Industrieforscher. In T.J. Gerpott & S.H. Siemers (Hrsg.), *Controlling von Personalprogrammen* (S. 139-171). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Ghiselli, E.E. & Brown, C.W. (1955). *Personnel and industrial psychology* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Goldstein, I.L. (1993). *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Guion, R.M. (1977). Content validity – the source of my discontent. *Applied Psychological Measurement*, 1, 1-10.
- Guion, R.M. (1991). Personnel assessment, selection, and placement. In M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 2, pp. 327-395). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Häcker, H., Leutner, D. & Amelang, M. (1998). *Standards für pädagogisches und psychologisches Testen*. Göttingen: Hogrefe.
- Herrmann, T. (1976). *Die Psychologie und ihre Forschungsprogramme*. Göttingen: Hogrefe.
- Hesketh, B. (1997). Dilemmas in training for transfer and retention. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 317-386.
- Hogan, R. & Nicholson, R.A. (1988). The meaning of personality test scores. *American Psychologist*, 43, 621-626.
- Holling, H. (1998). Utility analysis of personnel selection: An overview and empirical study based on objective performance measures. *Methods of Psychological Research Online* [On-line serial], 3(1). Retrieved January 25, 2000 from the World Wide Web: <http://www.mpr-online.de>.

Fortsetzung Literatur

Fortsetzung Literatur

- Horst, P. (1955). A technique for the development of a multiple absolute prediction battery. *Psychological Monographs*, 69, 1-22.
- Janke, W. (1982). Klassenzuordnung. In K.-J. Groffmann & L. Michel (Hrsg.), *Grundlagen psychologischer Diagnostik. Enzyklopädie der Psychologie B/III/1* (S. 376-466). Göttingen: Hogrefe.
- Johnson, C.D. & Zeidner, J. (1991). *The economic benefits of predicting job performance: Vol. 2. Classification efficiency*. New York: Praeger.
- Kanfer, F.H., Reinecker, H.S. & Schmelzer, D. (2000). *Selbstmanagement-Therapie: ein Lehrbuch für die klinische Praxis*. Berlin: Springer.
- Kirkpatrick, D.L. (1987). Evaluation of training. In R.L. Craig (Ed.), *Training and development handbook: A guide to human resource development* (pp. 301-319). New York: McGraw-Hill.
- Klimoski, R. (1993). Predictor constructs and their measurement. In N. Schmitt & W.C. Borman (Eds.), *Personnel selection in organizations* (pp. 99-134). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kraiger, K., Ford, J.K. & Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78, 311-328.
- Landy, F.J. (1986). Stamp collection versus science: Validation as hypothesis testing. *American Psychologist*, 4, 1183-1192.
- Landy, F.J., Farr, J.L. & Jacobs, R.R. (1982). Utility concepts in performance measurement. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30, 15-40.
- Latham, G.P. & Frayne, C.A. (1989). Self-management training for increasing job attendance: A follow-up and a replication. *Journal of Applied Psychology*, 74, 411-416.
- Lienert, G.A. & Raatz, U. (1994). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: PVU-Beltz.
- Messick, S. (1989). Validity. In R.L. Linn (Ed.), *Educational Measurement* (pp. 13-103). New York: Macmillan.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. *American Psychologist*, 50, 741-749.
- Mohr, L.B. (1995). *Impact analysis for program evaluation*. London: Sage.
- Mumford, M.D., Costanza, D.P., Connelly, M.S. & Johnson, J.F. (1996). Item generation procedures and background data scales: Implications for construct and criterion-related validity. *Personnel Psychology*, 49, 361-398.
- Nicholson, N. & Johns, G. (1985). The absence culture and the psychological contract: Who's in control of absence? *Academy of Management Review*, 10, 397-407.
- Noe, R.A. & Ford, J.K. (1992). Emerging issues and new directions for training research. *Research on Personnel and Human Resources Management*, 10, 345-384.
- Nork, M.E. (1991). *Management Training: Evaluation – Probleme – Lösungsansätze*. München: Hampp.
- Ree, M.J. & Carretta, T.R. (1998). General cognitive ability and occupational performance. In C.L. Cooper & I.T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 13, pp. 159-184). New York: John Wiley & Sons.
- Rossi, P.H. & Freeman, H.E. (1993). *Evaluation. A systematic approach*. London: Sage.
- Rumsey, M.G., Walker, C.B. & Harris, J.H. (Eds.). (1994). *Personnel selection and classification*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Russell, C.J., Colella, A. & Bobko, P. (1993). Expanding the context of utility: the strategic impact of personnel selection. *Personnel Psychology*, 46, 781-801.
- Schmidt, F.L., Hunter, J.E. & Pearlman, K. (1982). Assessing the economic impact of personnel programs on work-force productivity. *Personnel Psychology*, 35, 333-347.
- Scholarios, D.M., Johnson, C.D. & Zeidner, J. (1994). Selecting predictors for maximizing the classification efficiency of a battery. *Journal of Applied Psychology*, 79, 412-424.
- Schuler, H. (1996). *Psychologische Personalauswahl. Einführung in die berufliche Eignungsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.

- Schuler, H., Funke, U., Moser, K. & Donat, M. (1995). *Personalauswahl in Forschung und Entwicklung. Eignung und Leistung von Wissenschaftlern und Ingenieuren*. Göttingen: Hogrefe.
- Smith, M., Farr, J.L. & Schuler, H. (1993). Individual and organizational perspectives on personnel procedures: Conclusions and horizons for future research. In H. Schuler, J.L. Farr & M. Smith (Eds.), *Personnel selection and assessment: Individual and organizational perspectives* (pp. 333-351). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tannenbaum, S.I., Mathieu, J.E., Salas, E. & Cannon-Bowers, J.A. (1991). Meeting trainees' expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76, 759-769.
- Taylor, H.C. & Russell, J.T. (1939). The relationship of validity coefficients to the practical effectiveness of tests in selection: Discussion and tables. *Journal of Applied Psychology*, 23, 565-578.
- Tenopir, M.L. (1977). Content-construct confusions. *Personnel Psychology*, 30, 47-54.
- Thierau, H. (1991). *Analyse und empirische Überprüfung wissenschaftlicher Evaluationskonzepte in der betrieblichen Weiterbildung. Dargestellt am Beispiel der Schulung von Führungskräften in Personalbeurteilung*. Unveröff. Diss., Ruhr-Universität Bochum.
- Thierau, H., Stangel-Meseke, M. & Wottawa, H. (1999). Evaluation von Personalentwicklungsmaßnahmen. In Kh. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (2. Aufl., S. 261-286). Göttingen: Hogrefe.
- Wottawa, H. (1996). Methoden der Evaluationsforschung. In E. Erdfelder, R. Mausfeld, T. Meiser & G. Rudinger (Hrsg.), *Handbuch Quantitative Methoden* (S. 551-566). Weinheim: Beltz-PVU.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (1998). *Lehrbuch Evaluation*. Bern: Huber.
- Zeidner, J. & Johnson, C.D. (1994). Is personnel classification a concept whose time has passed? In M.G. Rumsey & C.B. Walker (Eds.), *Personnel selection and classification* (pp. 377-410). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Fortsetzung Literatur

Autorenverzeichnis

Prof. Dr. Ingwer Borg, Jahrgang 1945, ist Professor für Psychologie an der Universität Gießen, Wissenschaftlicher Leiter am Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA) in Mannheim und Director Research & Development bei Human Resources Consulting in München. Studium der Psychologie und Betriebswirtschaftslehre in New Orleans, München und Ann Arbor. 1975 Promotion. 1981 Habilitation. Hauptarbeitsgebiete sind psychologische Methodik, Datenanalyse, Umfragen und Mitarbeiterbefragungen.
E-Mail: ingwer.borg@t-online.de

Dr. Christian Dormann, Jahrgang 1966, ist Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Psychologie der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt. Studium der Psychologie und angewandten Informatik in Münster und Gießen. 1999 Promotion an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Psychischer Streß am Arbeitsplatz, Arbeitszufriedenheit, Auswirkungen von Dienstleistungsorientierung auf die Arbeitsbedingungen, Methoden der Längsschnittforschung.
E-Mail: dormann@psych.uni-frankfurt.de

Dipl.-Psych. Regina Fiege, Jahrgang 1969, ist Referentin Personalentwicklung in der Ciba Spezialitätenchemie Lampertheim GmbH. Studium der Psychologie in Trier. 1 ½ Jahre Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Psychologie an der Universität Hohenheim. Aufgabenschwerpunkte sind die Durchführung von Trainings und Moderationen zu Themen der Personalentwicklung wie Führungs- und Kommunikationstrainings, Konfliktmanagement, Teamentwicklung, Führen von Auswahlinterviews und Mitarbeitergesprächen sowie Management Development.
E-Mail: regina.fiege@cibasc.com

Dipl.-Psych. Uwe Funke, Jahrgang 1955, ist selbständiger Berater für Personalpsychologie. Studium der Psychologie in Tübingen. 1983–1984 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Tübingen und der Universität/Gesamthochschule Kassel. 1984–1994 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Psychologie der Universität Hohenheim. Arbeitsschwerpunkte sind Arbeits- und Anforderungsanalysen, berufliche Eignungsdiagnostik, Feedbacksysteme sowie die Entwicklung firmenspezifischer computergestützter Personalauswahlssysteme.
E-Mail: funke@uni-hohenheim.de

Dr. Andreas Guldin, Jahrgang 1961, ist Mitglied der Geschäftsleitung der E. Breuninger GmbH & Co. (Stuttgart) und zuständig für Personal, Controlling und

kaufmännische Dienste. Studium der Psychologie in Frankfurt und Wirtschaftswissenschaften in London und Boston. 1995 Promotion an der Universität Hohenheim. Mehrjährige Tätigkeit für internationale Beratungsgesellschaften.
E-Mail: andreas.guldin@breuninger.de

Dipl.-Psych. Stefan Höft, Jahrgang 1971, ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Psychologie der Universität Hohenheim. Studium der Psychologie in Kiel und Bonn. Ko-Leiter des Lehrstuhl-Forschungsvorhabens „Multimethodale Konstrukterfassung“ (seit 1999 unterstützt durch eine Sachbeihilfe der DFG). Forschungsschwerpunkte sind psychometrische und persönlichkeits-theoretische Grundlagen der beruflichen Eignungsdiagnostik.
E-Mail: hoeft@uni-hohenheim.de

Prof. Dr. Uwe Kleinbeck, Jahrgang 1942, ist Professor für Arbeits- und Organisationspsychologie an der Universität Dortmund. Studium der Psychologie in Münster und Bochum. 1974 Promotion an der Ruhr Universität Bochum. 1984 Habilitation. Forschungsschwerpunkte sind Arbeitsmotivation und Organisationsentwicklung.
E-Mail: kleinbeck@wap-mail.fb14.uni-dortmund.de

Prof. Dr. Torsten M. Kühlmann, Jahrgang 1952, ist Professor für Betriebswirtschaftslehre (Personalwesen und Führungslehre) an der Universität Bayreuth, Präsident des Betriebswirtschaftlichen Forschungszentrums für Fragen der Mittelständischen Wirtschaft sowie Vorstandsmitglied der Stiftung „Internationale Unternehmensführung“ an der Universität Bayreuth. Studium der Psychologie und Betriebswirtschaftslehre an der Universität Erlangen-Nürnberg. 1981 Promotion. 1988 Habilitation. Forschungsschwerpunkte sind Internationales und Interkulturelles Personalmanagement sowie Personalmanagement beim Mittelstand.
E-Mail: torsten.kuehlmann@uni-bayreuth.de

Dr. Bernd Marcus, Jahrgang 1964, ist Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Allgemeine und Angewandte Psychologie der Universität Tübingen. Studium der Wirtschaftswissenschaften an der Universität Hohenheim. 2000 Promotion am Lehrstuhl für Psychologie der Universität Hohenheim. Forschungsschwerpunkte sind Berufseignungsdiagnostik, Leistungsbeurteilung, Persönlichkeitsdiagnostik und kontraproduktives Verhalten im Betrieb.
E-Mail: bernd.marcus@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Klaus Moser, Jahrgang 1962, ist Professor für Wirtschafts- und Sozialpsychologie an der Universität Erlangen-Nürnberg. Studium der Psychologie und Wissenschaftstheorie an der Universität Mannheim. 1989 Promotion am Lehrstuhl für Psychologie der Universität Hohenheim. 1994 Habilitation. Forschungsschwerpunkte sind die Gewinnung, Auswahl und Beurteilung von Mitarbeitern, Training und Werbewirkung.

E-Mail: moser@wiso.uni-erlangen.de

Dipl.-Kfm. Dipl.-Psych. Peter M. Muck, Jahrgang 1970, ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Psychologie der Universität Hohenheim. Studium der Betriebswirtschaftslehre an der European Business School. Studium der Psychologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Forschungsschwerpunkte sind die Anwendung kommunikationspsychologischer Theorien auf Führungssituationen, die Handlungsregulation beim komplexen Problemlösen und die Leistungsbeurteilung.

E-Mail: muck@uni-hohenheim.de

Prof. Dr. Friedemann W. Nerdinger, Jahrgang 1950, ist Professor für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre (Wirtschafts- und Organisationspsychologie) an der Universität Rostock. 1989 Promotion in München. 1994 Habilitation. Forschungsschwerpunkte sind u.a. psychologische Probleme von Dienstleistungen sowie Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit.

E-Mail: nerding@wiwi.uni-rostock.de

Prof. Dr. Dr. h.c. Lutz von Rosenstiel, Jahrgang 1938, ist Leiter des Institutsbereichs und Professor für Organisations- und Wirtschaftspsychologie an der Universität München. Studium der Psychologie, Betriebswirtschaftslehre und Philosophie in Freiburg/Breisgau und München. 1968 Promotion in München. 1974 Habilitation an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg. Forschungsschwerpunkte sind Themen der Organisations- und Marktpsychologie sowie der Psychologischen Diagnostik.

E-Mail: boegel@psy.uni-muenchen.de

Dr. Niclas Schaper, Jahrgang 1961, ist Wissenschaftlicher Assistent im Bereich Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie am Psychologischen Institut an der Ruprecht-Karls-Universität in Heidelberg. Studium der Psychologie an der Universität Göttingen. 1994 Promotion an der Universität Kassel. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Analyse, Gestaltung und Evaluation arbeitsnaher Lernprozesse, die Beurteilung und Auswahl von Mitarbeitern sowie Konzepte der Personal- und Organisationsentwicklung.

E-Mail: niclas_schaper@psi-sv2.psi.uni-heidelberg.de

Dipl.-Psych. Renate Schmook, Jahrgang 1964, ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Psychologie der Universität Halle-Wittenberg. Studium der Psychologie an der Universität Kiel. 1994–1997 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Psychologie der Universität Hohenheim. 1997–1999 Projektmitarbeiterin am Institut für Psychologie der Universität Kiel. Forschungsschwerpunkte sind Entscheidungstheorien, Prospect Theory und Telearbeit.

E-Mail: r.schmook@psych.uni-halle.de

Prof. Dr. Heinz Schuler, Jahrgang 1945, ist Professor für Psychologie an der Universität Hohenheim und Wissenschaftlicher Leiter der S & F Personalpsychologie Managementberatung, Stuttgart. Studium der Psychologie und Philosophie in München. 1973 Promotion an der Universität Augsburg. 1978 Habilitation. Forschungsschwerpunkte sind Personalpsychologie, Berufseignungsdiagnostik und Leistungsforschung.

E-Mail: schuler@uni-hohenheim.de

Prof. Dr. Karlheinz Sonntag, Jahrgang 1950, ist Professor für Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie an der Universität Heidelberg. Studium der Betriebswirtschaftslehre und Psychologie an den Universitäten Augsburg und München. 1982 Promotion an der Universität München. 1988 Habilitation an der Universität Kassel. Forschungsschwerpunkte umfassen die Bereiche Personalentwicklung und Trainingsforschung, Arbeitsanalyse sowie Arbeits- und Gesundheitsschutz.

E-Mail: sonntag@psi-sv2.psi.uni-heidelberg.de

Dr. Günter K. Stahl, Jahrgang 1966, ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Personalwesen und Führungslehre an der Universität Bayreuth. Nach einem einjährigen Sprachaufenthalt in Japan Studium der Psychologie an der Universität Göttingen. 1997 Promotion an der Universität Bayreuth. Forschungsschwerpunkte sind Internationales und Interkulturelles Personalmanagement sowie Führungskräfteentwicklung.

E-Mail: guenter.stahl@uni-bayreuth.de

Dipl.-Psych. Ralf Stegmaier, Jahrgang 1970, ist Berater in einem international renommierten Consulting-Unternehmen. Studium der Psychologie an der Universität Heidelberg. 1995 bis 1999 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie des Psychologischen Instituts der Universität Heidelberg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Personal- und Organisationsentwicklung, Arbeitsanalysen, Eignungsdiagnostik und Evaluationsforschung.

E-Mail: ralf.stegmaier@psi-sv2.psi.uni-heidelberg.de

Dr. Jürgen Wegge, Jahrgang 1963, ist als Wissenschaftlicher Assistent im Zusatzstudiengang Organisationspsychologie an der Universität Dortmund tätig. Studium der Psychologie in Bochum. 1994 Promotion an der Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkte sind u.a. die Fehlzeitenforschung, die Analyse und softwaretechnische Unterstützung von Gruppenarbeit, die Förderung von Lernmotivation in Organisationen sowie die Untersuchung partizipativer Zielvereinbarungen.

E-Mail: wegge@wap-mail.fb14.uni-dortmund.de

Prof. Dr. Dieter Zapf, Jahrgang 1955, ist Professor für Arbeits- & Organisationspsychologie an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt. Studium der Psychologie und Evangelischen Theologie in Neuen-dettelsau, Erlangen, Marburg und Berlin. 1988 Promotion an der Freien Universität Berlin. 1993 Habilitation an der Universität Gießen. Forschungsschwerpunkte sind Streß am Arbeitsplatz, Psychologische Arbeitsanalyse, Mensch-Computer-Interaktion, psychologische Fehlerforschung, soziale Kompetenzen, Mobbing, Emotionsarbeit in Dienstleistungsberufen.

E-Mail: d.zapf@psych.uni-frankfurt.de

Dipl.-Psych. Jeannette Zempel, Jahrgang 1967, ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpsychologie an der Universität Erlangen-Nürnberg. Studium der Psychologie und Informatik in Gießen. 1991–1996 Mitarbeit im Projekt ‚Aktives Handeln in Umbruchsituationen‘. 1996–1997 auch am Lehrstuhl für Sozialpsychologie an der Universität Gießen. Forschungsschwerpunkte sind Personalentwicklung und Trainingstransfer, das Konzept der Eigeninitiative, kognitive und motivationale Strategien in der Arbeitstätigkeit sowie Arbeitslosigkeit.

E-Mail: jeannette.zempel@wiso.uni-erlangen.de

Sachregister

360-Grad-Beurteilung 409
4-Tage-Woche 36

Abmahnung 468
Absentismus 71
Adaptive Testung 126
AEMP 376, 377
affektive Reaktionen 455
aktives Zuhören 442, 445
Aktivitätsniveau 590, 592, 593, 613
Akzeptabilität 195, 420, 421, 423
Alkohol 574, 575, 576
 -konsum 566, 574, 575, 576
 -prävention 574, 575, 576, 582
Allgemeiner Büroarbeitstest 110, 111
 ABAT-R 111, 112
Allgemeines Wissen 108
allokationstheoretischer Ansatz 223
alte Bundesländer 28, 30
Alter 592, 593, 601, 605, 607, 608,
 609, 613, 614
Alternatives Engagement 29
Anforderungen 44, 45, 46, 55, 58, 94,
 101, 106, 107, 121, 127, 136,
 156, 164, 165, 167
 Eigenschaftsanforderungen 94
 tätigkeitsspezifische 44
 tätigkeitsübergreifende 44
 Verhaltensanforderungen 95
Anforderungen an Führungskräfte 324
Anforderungs-Verfahrens-Matrix 156,
 157, 165
Anforderungsanalyse 44, 45, 46, 47,
 48, 49, 51, 53, 55, 57, 58, 59, 330
Anforderungsbestimmung 46
 arbeitsplatzanalytisch-empirische
 Methode 46, 47
 erfahrungsgeleitet-intuitive Metho-
 de 46, 47
 personbezogen-empirische Methode
 46
Anforderungsfeedback 452
Anforderungsmerkmale 540
Angewandte Wissenschaft 320
Angst 566
Anpassung 213, 217, 225, 236
Anreiz 350, 351, 352, 354, 356, 363,
 367
Anspruchsniveau 351, 352, 362
Anstrengungs-Leistungserwartungen
 452
Arbeit 16, 217, 218
 als Existenzsicherung 16, 21, 22,
 25, 39
 als Fluch 16
 als Segen 16
 als soziale Tätigkeit 22
 Bedeutung der 15, 16, 21, 25, 26,
 35, 38, 39, 590, 592, 613
 Bedeutungsverlust der 26
 Begriff der 18
 Definition der 18
 Einstellungen zur 32

Entäußerung der (Entfremdung) 17,
 19
Flexibilisierung der 35, 36
Geschichte der 16
 und Emotion 25, 31
 und Freizeit 19, 20, 21, 26, 35
 und Gesundheit 16, 21, 24, 25, 39
 und Motivation 25, 30, 31
 und Persönlichkeitsentwicklung 16,
 21, 23, 24, 25, 39
 und Wertorientierungen 23, 25, 26,
 28, 29, 30, 38
 Wandel der 35
Arbeit als Erwerbsarbeit 17
Arbeit im Sinne der Arbeitszeitordnung
 19
Arbeit und Freizeit 19
Arbeit und Muße 16
Arbeits- und Anforderungsanalyse
 138, 146, 153, 154, 161
Arbeitsamt 70
Arbeitsanalyse 44, 45, 48, 49, 51, 52,
 53, 55, 57, 568, 569
Arbeitsaufgabe 511, 512, 513, 515,
 516, 520, 521, 522, 523, 524, 525
Arbeitsbedingungen 597
Arbeitsbereicherung 569
Arbeitseffektivität 515
Arbeitsgestaltung 569, 573, 582
Arbeitsgruppen 539, 546, 549
 heterogene 546, 547, 553
 multikulturelle 529, 539, 546, 547,
 548, 552, 553
Arbeitsimmanente Qualifizierung 267,
 283
Arbeitsklima 81, 85
Arbeitslose 17
Arbeitslosenrate 592, 594, 595, 596,
 613
Arbeitslosigkeit 24, 25, 590, 592, 593,
 594, 595, 596, 601, 602, 607, 613
Arbeitsmedizin 24
Arbeitsmotivation 537
Arbeitsplatzbörse 602
Arbeitsplatzmerkmale 64, 65, 66, 68,
 81, 84
Arbeitsplatzsicherheit 67, 81, 85
Arbeitsplatzverlust 596, 597, 613
Arbeitsplatzwechsel 217
Arbeitsprobe 82, 136, 138, 139
Arbeitsprozeß 513, 514, 517, 523, 524,
 525, 526
Arbeitspsychologie 1, 4, 5, 6, 11
Arbeitsschutz 560, 578, 579, 582
Arbeitssicherheit 560, 561, 572, 573,
 580
Arbeitssituation 31, 32, 33, 35
 Facetten der 32, 33, 35
Arbeitstätigkeit 216, 217, 218, 219, 236
Arbeitsunfälle 561, 563, 574
Arbeitszeit 19, 20, 21, 36, 37
Arbeitszeitmodelle 36
Arbeitszufriedenheit 31, 32, 33, 34,
 222, 226, 351, 352, 489, 490, 493

 bei Gruppenarbeit 489
 Entwicklung der 34
 stabile 352
 Zwei-Faktoren-Theorie 31
arete 16
ASA-Theorie 8, 9
Assessment Center 82, 144, 146, 149,
 150, 151, 152, 160, 161, 162,
 164, 168, 330, 353
Ablauf 136, 151, 152, 153, 154
dynamisiert 167
Einzel-AC 168
Standards 151, 152
Attribution 459
Attributionstendenzen 549
Aufgabe der Personalpsychologie 4, 5
Aufgabenorientierter Informationsaus-
 tausch 246, 248, 250, 251
Aufgabenstruktur 335
Aufmerksamkeit 96, 109, 110
Aufstiegsgeschwindigkeit 337
Aufbau- und Einbindungsmanagement-
 Programm 376
Aufwärtsbeurteilungen 375
Aus- und Weiterbildungs-
 veranstaltungen 363
Ausbildungswahl 66, 68
Auslandseinsatz 534, 539, 540, 541,
 542, 543, 544, 545, 552
 Wiedereingliederung nach einem
 544, 545, 553
Auslandsentsandte 539, 540, 543, 553
Auslandsentsendung 529, 534, 539,
 540, 543, 544, 545, 552, 553
 Vorbereitung auf eine 542, 552
Auslandsmüdigkeit 544
Auswahl 540, 541, 551, 553, 554
 -instrumente 540
 -kriterien 540
Auswahl von Führungskräften 321
Auswahl- und Kennzeichnungs-
 verfahren 414, 415
Auswahlinterview 540
autogenes Training 570
Autonomie 218

bandwidth-fidelity-Dilemma 124
Bedarfsanalysen 283
Befriedigungspotential 44, 45, 58
Begrüßungsgespräch 464
Behavior Modeling 265, 266, 267,
 268, 269, 277, 278, 280, 283
Belastungen 560, 564, 565, 567, 572,
 575, 579, 580, 581, 582
Beliebtheitsführer 333
Belohnung 356, 357, 362, 365, 366,
 367, 368, 369
 affektiv 363
 materiell 363
Beobachter 139, 148, 149, 150, 151,
 153, 157, 158, 160, 162, 163,
 164, 165
Beobachterkonferenz 160, 161

- Beobachtertraining 153, 158, 159, 164
 Beratung 593, 598, 599, 600, 601, 602, 612, 613
 berufliche Eignung 220
 berufliche Interessen 219, 220
 berufliche Leistung 220
 berufliche Werthaltungen 220
 Berufsanfänger 70, 85
 vgl. auch Nachwuchskräfte 67
 Berufsarbeit 16
 Berufsausbildung 67, 68
 Berufseignungsdiagnostik 89, 90, 91, 94, 95, 96, 122
 biographischer Ansatz der Eignungsdiagnostik 89, 90, 95, 128
 Eigenschaftsansatz der Eignungsdiagnostik 95, 102, 122, 124
 Simulationsansatz der Eignungsdiagnostik 89, 90, 91, 95, 103, 110, 124, 126
 Berufserfahrung 66, 178, 181, 182, 196, 206
 Berufskrankheiten 24, 564
 Berufsorientierung
 alternativ-engagiert 221
 freizeitorientiert 221
 karriereorientiert 221
 Typologien 28
 Berufspräferenz 217
 Berufspsychologie 1, 4, 5
 Berufstätigkeit 217, 218, 219, 223, 224, 234, 236
 Berufswahl 65, 66, 68, 70, 80, 213, 216, 217, 219, 221, 223, 224, 225, 231, 232, 235, 236
 Berufswahlforschung 68
 Berufswahlreife 223
 Beschreibungsebenen personalpsychologischer Instrumente
 Aufgabenebene 49
 Eigenschaftsebene 55
 Verhaltensebene 51
 Betreuung 529, 543, 545, 553
 Betriebsklima 598, 607
 Beurteilertraining 401, 423, 424
 Beurteilung 398, 400, 401, 405, 406, 407, 408, 409, 411, 414, 416, 420, 421, 422, 425, 426, 427
 Ebene der 410
 Ebenen der 425
 Beurteilungsgespräch 367, 462
 Beurteilungsstil 458
 Beurteilungssystem 398, 402, 405, 419, 420, 422, 423, 424, 427, 457
 Einführung 423, 424, 425, 427
 Handhabung 420, 424
 Konstruktion 423
 rechtliche Aspekte 426
 Bewältigungsmöglichkeiten 566, 567, 570
 Bewerberansprache 64, 70, 74
 externe 72
 interne 72
 Bewerberbroschüren 77
 Bewerbung 593, 600, 602, 606
 Bewerbungsbearbeitung 81
 Bewerbungsunterlagen 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 185, 195, 196, 204, 207
 Anschieben 178, 179
 Arbeitsprobe 179, 195, 203
 Arbeitszeugnisse 178, 179, 183
 Elemente 176, 177, 179
 formale Aspekte 177, 178, 179
 Inhalte 177, 179, 182, 183, 190
 Lebenslauf 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183
 Lichtbild 178, 179
 Stil 179
 Bewerbungswege 66, 70, 80
 Bewertungsfeedback 452
 Bewertungsprozesse 565, 567, 570, 582
 Bezahlung 77, 81, 82, 84
 Beziehungsentwicklung 450, 467
 Beziehungsklä rung 444, 449, 450, 451, 465, 467, 480
 Big Five 456, 459
 Bild des funktionalen Managers 327
 Bindung 351
 biographischer Fragebogen 185, 188, 193, 195, 197
 Konstruktionsprinzipien 193, 194
 biographisches Item 185, 187
 Itemselektion 185, 187, 191, 207
 Kennzeichen 182
 und andere Fragetypen 187, 205
 Blindbewerbung 70
 Bürgerarbeit 38
 Burn-out-Phänomen 24

 Charisma 330, 334, 335
 charismatische Führung 330
 Chiffreanzeigen 73
 Coaching 267, 268, 270, 271, 274, 283
 Cognitive Apprenticeship 247, 251
 Commitment 71, 213, 226, 230, 231, 470
 organisationales 225, 229
 Computerbasierte Testung 126
 Computergestützte Simulationen 268, 274, 283
 computergestütztes Lernen 253
 Computerszenarios 137, 140, 141, 142
 computerunterstütztes Testen 83
 Consideration, Mitarbeiterorientierung 332, 333
 Critical Incident Technique 200

 Darf-Überzeugungen 380
 Dauer der Arbeitslosigkeit 592, 593, 595, 613
 deduktive Methode 190
 deformation professionelle 23
 Dictionary of Occupational Titles 57
 Dienstleistung 23, 38
 Dienstleistungstätigkeit 32
 Differentialpsychologische Orientierung 6
 differentielle Merkmale 459, 466
 differentielle Persönlichkeitsmerkmale 459
 Direktansprache 72, 74, 75
 Direktbewerbung 70
 Diversität 551

 eigenschaftsorientierte eignungsdiagnostische Verfahren 136, 142, 156, 165, 168
 Eignung 94
 vgl. auch Berufseignungsdiagnostik
 Einarbeitung 225, 226, 236
 Einarbeitungsstrategie 465
 Einkommen 66, 81, 85
 Einstellungen 351
 Einstellungsinterview 82, 462
 Einstufungsverfahren 410, 411, 412, 425
 graphische 410, 411, 424
 Leistungsverteilungsbeurteilungen 412
 Mixed Standard Scale 412
 Verhaltensbeobachtungsskalen 411
 Verhaltensunterscheidungsskalen 412
 Verhaltensverankerte 410, 411
 elektronische Kommunikationsmittel 35
 elektronische Stellenmärkte 77, 79
 emotional-motivationaler Merkmalsbereich 218
 emotionale Ganzheitlichkeit 32
 emotionale Stabilität 112, 125
 Emotionsarbeit 31, 580
 Empfänger 434, 436
 empfangsorientierte Ansatzpunkte für eine gelingende Kommunikation 442
 Entfremdung 218
 Entgeltsysteme 521, 522
 Entlassungen 597, 598
 Entrepreneurship 301, 302
 Entscheidungen 65, 80, 84
 Entscheidungsbaum 337
 Entscheidungsstrategie 84
 Entscheidungstheorien 224
 Entscheidungsbereitschaft 540, 542
 Entscheidungsmotive der Mitarbeiter 539
 Entscheidungsziele 539
 Entspannungstechniken 570, 571
 Entwicklungsmaßnahmen 465, 466
 Entwicklungspotential 94
 entwicklungstheoretischer Ansatz 221, 223
 Entwicklungsziele 457
 Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit 592, 593, 613
 Ergebnisfeedback 452
 Erreichbarkeit von Bewerbern 75
 Erwartung 354, 355, 356, 365, 368
 Erwartungen 65, 66, 68, 69, 70, 71, 80, 83, 85
 Erwartungs-mal-Wert-Theorie 353, 354
 Erwartungs-Wert-Modell 84
 Erwerbsarbeit 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 34, 35, 38, 39
 Erwerbsbeteiligung 603
 Erziehungsurlaub 603

- Evaluation 213, 225, 247, 255, 256, 258, 259, 260, 405, 409, 416, 421, 424, 599, 601, 613, 631, 632, 633, 634, 635, 638, 639
 Ablauf einer Evaluation 618, 632
 Bezug zu technologischen Theorien 634
 formativ 257, 259, 632, 638
 qualitativer Ansatz 633
 quantitativer Ansatz 633
 summativ 259, 632, 638, 639
 Evaluation von Personalentwicklungsmaßnahmen 618, 631, 647
 Executive Search 74, 75
 Exit-Interviews 375
 Expertise 244, 245, 250, 258, 259
 externe Attributionen 456
 Extraversion 112, 113, 114, 116, 128
- Fachkenntnistests 105, 108, 109
 Fachwissen 108, 109
 Fähigkeiten und Fertigkeiten 490
 Intelligenz 491
 und Gruppenzusammensetzung 491
 Faking 195
 s. Verfälschung
 Fallstudien 248, 251, 255, 256
 Familie 596, 603, 604, 610
 Familienphase 603
 Feedback 267, 269, 270, 271, 273, 274, 278, 279, 280, 281, 436, 440, 442, 443, 445, 446, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 458, 459, 463, 464, 465, 466, 476
 day-to-day 454
 formell 452
 Häufigkeitsdimension 454
 informell 452
 intrinsisch 454
 negativ 453
 positiv 453
 unmittelbar 454
 Feedback an den Vorgesetzten 466
 Feedbackarten 451, 452, 453
 Feedbackauswirkungen 452, 454, 455
 Feedbackdimensionen 452, 453
 Feedbackintentionen 452
 Feedbackinterventionen 452
 Feedbackquellen 452, 454, 455
 Feedbackspezifität 454
 Feedbackvorzeichen 453
 Fertigkeiten 90, 94, 110, 121
 Finanzen 608, 609, 612, 614
 finanzielle Belastungen 592, 593, 613
 Fluktuation 225, 226, 228, 229, 230, 231, 351, 490, 494
 bei Gruppenarbeit 490
 Förderung 449, 460, 464, 465, 466, 476
 Förderungsgespräche 460
 Fortbildungscontrolling 466
 Fraktale Fabrik 35
 freie Eindruckschilderung 410
 Freizeit 19, 20, 21, 26, 35, 37, 609, 610, 611, 612
 Freizeitorientierung 28, 30
- Führer-Geführten-Beziehung 335
 Führung 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 326, 327, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 338, 341, 342, 343
 als Austausch 334
 als interdisziplinärer Forschungsgegenstand 318
 als Rollenverhalten in Dyaden 333
 als Transaktion 334
 als Verhaltensmodifikation 334
 Begriff der 318
 Definition der 318
 durch die Geführten 320
 durch die Kollegen 320
 Einheit der 323
 entpersonalisierte 322
 in Organisationen 318, 319, 326, 339, 341
 Kontingenztheorie der 330, 335
 laterale 320
 normatives Entscheidungsmodell der 336
 personale 319
 Rahmenmodell der 318, 327, 328
 Situationstheorien der 329, 335
 symbolische 334, 340, 341
 transaktionale 334, 335
 transformationale 334, 335
 Weg-Ziel-Theorie der 334
 Führung (Zielsetzung) 500
 bei Gruppenarbeit 500
 Führungsduo 333
 Führungsdyaden 333
 Theorie der 333
 Führungseigenschaften 327, 328, 341
 Führungserfolg 318, 320, 321, 327, 328, 329, 330, 332, 335, 336, 337, 339, 340, 341
 Führungsforschung 313, 322, 339
 deskriptive 322
 normative 322, 324
 Führungshierarchie 512
 Führungsideologie 337, 339
 Führungskraft 597, 598, 600, 601
 Führungskräfte 70, 75
 typisches Handeln 325
 Führungsstil 327, 328, 330, 331, 333, 336, 341, 517, 519, 520, 524, 537
 autoritärer 330
 demokratischer 331
 kooperativer 330, 331
 Führungssubstituten 319
 Führungstraining 322, 332
 Führungstypologie 326
 Führungsverhalten 318, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 328, 330, 331, 332, 333, 335, 336, 339, 340, 341
 Dimensionen des 331, 332
 Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit 112, 124, 128
 „Big Five“ 118
 Funktionsfeld 281
 Funktionsmeistersystem 323
- Gefahren 560
 Geführtwerden
 Theorien des 341
- Gegenstand der Personalpsychologie 4
 Gehaltssteigerung 337
 gemischte Aussagenliste mit freier Wahl 414, 415
 Genauigkeit 400, 417, 418
 Gerechtigkeit
 Verfahrens- 379
 Verteilungs- 379
 Gerechtigkeitsvorstellung 22
 gesamtgesellschaftliche Positionen 21
 Geschicklichkeits- und Konstruktionsübungen 276
 Geschlecht 592, 613
 gesellschaftlicher Wandel 38
 Gesprächsanlässe 449, 460, 462, 463
 Austrittsgespräch 446, 450, 469, 476
 Beurteilungsgespräch 449, 452, 457, 458, 460, 462, 463, 465
 Einstellungsgespräch 449, 462, 464, 476
 Konfliktlösungsgespräch 467, 476
 Kritik- bzw. Problemlösungsgespräch 468
 Kündigungsgespräch 449, 468
 Orientierungsgespräch 451, 464
 Sachgespräch 465
 Gesprächsanteil 462
 Gesprächsdurchführung 461
 Gesprächsformen 446, 447, 476
 frei 446
 halbstrukturiert 466, 469
 teilstrukturiert 446, 447, 464, 468
 voll strukturiert 446
 Gesprächsnachbereitung 463
 Gesprächsstile 446, 447, 448
 direktive 447, 448, 458, 467, 472
 non-direktive 447, 448, 458, 467
 Gesprächstechniken 465
 Gesprächsvorbereitung 460
 Gesundheit 595, 608, 609, 612, 614
 Gesundheitsförderung 580
 Gesundheitsmanagement 578, 580, 581, 582
 Gesundheitsschutz 560, 561, 580, 581
 Gesundheitsverhalten 595
 Gesundheitszirkel 568, 571, 572, 573, 574, 581, 582
 Gesundheitszustand 595, 609
 Gewissenhaftigkeit 95, 105, 112, 113, 114, 116, 124, 125
 Graphologie 182, 183, 195
 Grid-Seminar 332
 Groupware 501
 Beispiele 502
 Definition 502
 Gruppe 485
 Definition 485
 Zusammensetzung 489, 490
 Gruppen-Outplacement 599, 601, 602
 Gruppenarbeit 484, 510, 511, 512, 513, 515, 516, 519, 520, 521, 522, 524, 525, 526, 539, 546, 547, 548, 551, 552, 553
 Definition 485
 Formen 486, 487
 Forschungsperspektiven 494
 Gestaltung von Gruppenarbeit 487

- Gestaltung von Gruppenaufgaben 501, 502
 Gründe für Gruppenarbeit 484
 Probleme bei Gruppenarbeit 485, 496, 499, 500
 Projektgruppen 487
 Qualitätszirkel 487
 technische Unterstützung 501
 teilautonome Arbeitsgruppen 488
 und Gruppenkohäsion 496, 497
 und Kommunikation 501
 und Motivation 492, 493, 497
 und Problemlösen 501
 und Zielsetzung 500
 Verbreitung von Gruppenarbeit 488
 Zusammensetzung von Gruppen 489, 490
 Gruppendiskussion 136, 137, 146, 148, 149, 150, 156, 157, 160, 164, 165, 166, 167, 269, 274, 278, 280, 281
 Gruppendynamische Ansätze 267, 268, 275, 283
 Gruppeneffektivität 512, 514, 516, 521
 Gruppengeist 521
 Gruppenheterogenität 515, 519
 Gruppentraining 520, 521, 526
 Gruppenzusammensetzung 511, 519, 525
 Güteprüfung 618

 Hackordnung 318
 Handlungskompetenz 245, 246, 247, 248
 Handlungsspielraum 567, 575, 578, 579
 Hausarbeit 20
 Hawthorne-Studien 31
 Head Hunting 74
 Heterogenität 489
 Dimensionen und Maße 489
 und Gruppenleistung 489, 490
 Heuristische Regeln 248, 249, 250
 hexagonales Modell beruflicher Interessen 221, 222
 High-Performance Cycle 379
 Hintergrundwissen 339
 Hochschulabsolventen 70, 71, 76, 82
 Human Resource Management 5
 Hypermediasysteme 253
 Hypertextsysteme 247, 253
 Hypothesenprüfverfahren 621, 624

 Ich-Botschaften 435
 Ideal goals 455, 460
 Image 64, 68, 69
 Imageanzeige 73, 77
 Imageverlust 598
 Imitation 291, 292
 implizites Wissen 108
 In-group 267, 273
 Indikatoren des Führungserfolgs 337
 individuelle Wertschätzung 335
 induktive Methode 191
 Informationsaustausch 467
 informelle Beschaffungswege 71

 Initiating structure, Aufgabenorientierung 332, 333
 Innovation 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 300, 301, 303, 305, 308, 310
 betriebliche 290, 291, 292, 294
 individuelle Ebene 290, 291, 293, 297
 organisationale Ebene 290, 291, 292
 Innovationsobjekt 291, 293
 Innovationsprozeß 291, 292, 293, 294, 297, 305, 306, 307
 inspirierende Motivierung 335
 Instrument zur Streßbezogenen Arbeitsanalyse ISTA 569
 Instrumentalität 354, 355, 356, 357, 368
 Integration 213, 225, 226, 227, 236
 Integrity-Test 105, 123
 intellektuelle Kapazität 329
 intellektuelle Stimulierung 335
 Intelligenz 90, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 123, 218, 491
 Alltagsrelevanz von Intelligenz 102
 Berliner Intelligenzstrukturmodell 97, 98, 111
 BIS-Modell 97, 98, 107
 BIS-Test 98, 99
 Generalfaktor der Intelligenz 97
 und Gruppenarbeit 491
 Intelligenzabbau 23
 Interaktionsstrukturen 516, 517
 Interesse an der Gruppenaufgabe 497
 Interessen 89, 93, 94, 96, 105, 118, 119, 120, 128
 Berufsinteressen nach Holland 120, 121, 122, 221, 222
 Interessentest 220
 Interkorrelationen 33
 Interkulturelle
 Assessment Center 540, 541
 Begegnungen 536, 537, 538
 Kommunikationsfähigkeit 550, 551
 Kommunikationsforschung 548
 Probleme 536
 Zusammenarbeit 547, 548, 551, 553
 interne Attribution 456
 internationale Einsätze 534
 Internationalisierung 529, 534, 546
 Internationalisierungsstrategie 539
 interne Leistungsziele 456
 Internet 79
 Interpersonaler Persönlichkeitsansatz 459
 Interventionsprogramm 631, 647
 Interview 83, 176, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207
 Behavior Description 200, 202, 206
 Einstellungs- 176, 196, 198, 204, 206
 Methodische Verbesserungen 198, 206
 Multimodales 203, 204, 205, 207
 Situatives 202, 203, 206
 Verbreitung und Akzeptanz 196
 Intrapreneuring 290, 304, 305, 306, 307, 308

 erfolgsfördernde Elemente 306
 Grundbedingungen des
 Intrapreneuring 305
 Intra-Kapital-System 305
 Praxisbeispiel: 3M 307
 Produkt-Champion-Prinzip 305, 307
 Sponsor 305, 306
 intrapsychische Verarbeitungsprozesse 33
 Intrinsische Motivation 453
 Items
 Aktions- 381
 Antwortskala von 382
 demographische 381
 Formulierung von 382
 geschlossene 382
 offene 383
 Transport- 381

 Job Assignment 267, 268, 277, 283
 job families 54, 55
 job-enrichment 30
 Jugendarbeitslosigkeit 233

 Karriere 67, 68, 69, 71, 72, 75, 77, 81
 Karriereentwicklung 222, 228
 Karriereentwicklungssysteme 213, 226, 228, 229, 235, 236
 Karriereorientierung 29
 Karriereübergänge 216, 234, 235
 Kausationshypothese 595, 596
 Killer-Phrasen 443, 445
 Kinderbetreuung 603, 604, 606, 613
 Klassifikation 618, 625, 626, 627, 628, 629, 630, 647
 „cut and fit“-Strategie 629
 „differential assignment theory“ 630
 statistische Klassifikationssysteme 630
 kognitive Fähigkeiten 96, 97, 99, 101, 102, 105, 106, 123
 spezielle kognitive Fähigkeiten 108, 110
 Kognitive Lehre 248, 251
 vgl. Cognitive Apprenticeship
 kognitive Reaktionen 455
 kognitiver Merkmalsbereich 218
 Kognitives Training 248, 249
 Kohäsion 332, 338
 Kohortenunterschiede 611
 Kollusion 439, 445
 Kommunikation 434, 435, 436, 439, 440, 441, 442, 444, 450, 476, 501, 548, 549, 550
 integratives Modell 435
 Meta- 444, 445
 offene 450
 vierseitige 439, 442, 445
 Kommunikationsfähigkeit 459
 Kommunikationsinhalte
 kontrollorientiert 451
 personorientiert 451
 Kommunikationsprobleme 436, 438, 439, 441, 442, 444, 445, 476
 empfangsbedingte 439
 Feedback-Probleme 440

- senderbedingte 436
- Kommunikationsstil 538
- Kommunikationsstrukturen 516, 517
- Kommunikative Ebenen 435
 - Appellebene 438, 439, 441
 - Beziehungsebene 437, 438, 439, 441, 442, 444, 445, 465, 468
 - Ebene der Selbstkundgabe 437, 441
 - Sachebene 436, 438, 441, 442, 444
- Kommunikator 434
- Kompatibilität 512, 524, 526
- komplexe Probleme 140, 155
- Konfliktbewältigung 266, 267, 278, 280, 281
- Konflikte 569, 571, 578, 579
- Konfliktlösung 467, 469
- Konfrontationsphase 225
- Kongruenztheorie 221
- Konkurrenzsituation 64
- Konstruktvalidität 182, 185, 190, 191, 193, 206
- Kontextbedingungen 521
- Kontrastgruppenmethode 188
- Kontrollüberzeugung 117, 118, 124, 128
- Konzentration 96, 109, 110
- Kooperationsfähigkeit 266, 282
- Kreativität 290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 300, 308
 - Adaption 295
 - divergentes Denken 294, 295
 - eigenschaftsorientierter Ansatz 294
 - fördernde Bedingungen
 - Gruppenprozesse 296, 308
 - Gruppenstruktur 293, 295, 308
 - Organisationsklima 294, 296, 308
 - organisatorische Rahmenbedingungen 296
 - Teamklima 293, 295, 296
 - Unternehmenskultur 295, 297, 308
 - konvergentes Denken 295
- Kreativitätsförderung
 - Analyse- und Prognosemethoden 297
 - Kreativitätstechniken 297
 - Brainstorming 297, 298
 - Metaplan-Technik 297, 298
 - Morphologische Analyse 298
 - Planungs- und Kontrolltechniken 297
 - Selektionsmethoden 297
- Kreativitätsförderung (Methoden der) 297, 299, 308
- Kreuzvalidierung 189, 190, 191, 194, 195
- Kriterien menschengerechter Arbeit 30
- Kriteriumsdefizienz 399
- Kriteriumskontamination 399
- Kriteriumsmodell
 - kompositorisches 622
 - multiples 622
- Kriteriumsrelevanz 399
- Kriteriumsvalidität 185, 189, 190, 193, 194
- Kultur 535, 536, 537, 540, 542, 548
 - unterschiede 548, 550
- Kulturabhängigkeit der Unternehmensführung 537
- Kulturebenen 535
- kulturelle Überschneidungssituation 536, 538
- Kulturgebundenheit 537
- Kulturstandards 536
- Kundenorientierung 23
- Kündigung 468, 469
- Laufbahnen 213, 231, 235
- Laufbahnmuster 232, 233, 234, 236
- Leader-Member-Exchange 267, 273, 283
- Leadership 334
- Lebensziele 28
- Leistung 71, 136, 139, 140, 142, 145, 148, 153, 161, 162, 350, 351, 353, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 366, 367, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 406, 407, 409, 410, 412, 417, 420, 422, 427, 490
 - aufgabenbezogene 404
 - Eigenschaftsmaße 400
 - Ergebniskriterien 400
 - Kriterien 399, 400, 409, 416, 417, 421, 425
 - Theorie beruflicher 403
 - umfeldbezogene 404
 - und Kommunikation 501
 - und Motivation 489, 491
 - und Zielsetzung 500
 - und Zufriedenheit 379
 - von Arbeitsgruppen 490
- Leistungen 180, 181
 - Ausbildungs- 178, 180
 - Schul- 179, 180
 - Studien- 178, 180
- Leistungs-Belohnungserwartungen 452
- Leistungs-Zufriedenheits-Motor 378
- Leistungsbeurteilung 375, 398, 401, 405, 409, 410, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 447, 449, 454, 457, 458, 460, 462, 476
- Electronic Performance Monitoring 406
- Funktionen 405, 420, 424
- Quellen 398, 406, 408, 409, 416, 423, 427
- Verfahren 406, 409, 410, 415, 416, 420, 421, 424, 426
- Leistungsbewertung 337
- Leistungsmessung 516, 517
- Leistungsmotivation 117, 118, 119
- Leistungsrückmeldung 520, 521, 523, 526
- Leistungsunterschiede 64
- Leistungsvoraussetzungen 518
- Leistungsvorteil multikultureller Gruppen 547
- Leistungsziele 456
- Lenkungsstrategien 448
- Lernaufgabensysteme 246, 255
- Lernbedarfsermittlung 257
- Lernen 242, 243, 245, 246, 247, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 258, 259, 260
 - arbeitsplatzbezogenes 248, 250, 260
 - computergestütztes 242, 244, 248, 252, 253
 - lebenslanges 242
 - rezeptives 243, 246
- Lernfeld 281, 283
- Lerninseln 248, 255, 256
- Lernkultur 281, 282, 283
- Lernpunkte 267, 269, 278, 281
- Lerntheorien
 - handlungsorientierte 244, 246
 - kognitionspsychologische 243
 - konstruktivistische 243, 244, 246, 247
- Lerntransfer 246
- Lernumgebungen 242, 245, 247, 251, 252, 253, 256, 257
 - situierte 247
- Lokomotion 332
- LPC-Wert 335
- LZ-Motor 378
- MAB 374
- Management by Objectives 400, 415
- Managementfunktionen 322, 323, 324, 325, 338, 339
- Managementsystem 516, 517, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525
- manuelle Arbeitsprobe 137, 138
- Marienthal 590, 591, 593
- Massenarbeitslosigkeit 595, 596, 597, 611
- Materialismus 26, 27
- Matrixorganisation 323
- maximale Leistung 139, 140, 166
- Meditation 570
- Mehrfachunterstellung 323
- Menschen als Jäger und Sammler 21
- Menschenbild 30
- Mentale Modelle 244, 248
- Mentor 267, 270, 271, 272
- Mentorengespräch 271
- Mentorenprogramme 213, 226, 227
- Mentorensystem 271
- Mentoring 268, 270, 271, 272, 273, 283
- Messen 70, 76
- Meta-Analyse 456
- Meta-Wahrnehmung 450
- Metaanalyse 103, 104, 105, 106, 107, 108, 113, 114, 115, 117, 125, 127
- Moderatorenanalyse 104, 115
- Validitätsgeneralisierung 103, 106, 128
- Metaphern der Organisation 324, 326, 340
- Mikropolitik 325, 326, 338, 339
- Mikropolitikisches Verhalten 407
- Mitarbeiterbefragungen 355, 373
 - Aktionsplanung 391
 - allgemeine Merkmale 375
 - Benchmarking 374
 - Datenerhebung 386

- elektronische 386
- Evaluation von 393
- Gruppengespräche 389
- Haupttypen 374
- Informationspolitik 385
- Normen 387
- Positionierung 378
- Rückspiegelung der Ergebnisse 389
- Mitarbeiterführung 537
- Mitarbeitergespräch 434, 435, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 454, 455, 456, 459, 460, 461, 462, 463, 465, 467, 469, 476, 477, 480
- Durchführung 447, 448, 460, 461, 469, 477
- Fallbeispiel 469
- Funktionen 446, 449, 450, 465, 467, 476
- MLQ (multifactor leadership questionnaire) 334
- Mobbing 579, 580, 582
- Moderator 468
- Moderatoren
 - der Reaktion auf Arbeitslosigkeit 592, 594
 - der Anpassung an den Ruhestand 608, 609
- Motiv 350, 352, 367, 491
 - Anschlußmotiv 492
 - Leistungsmotiv 491
 - Messung von Motiven 493
 - und Gruppenzusammensetzung 491
- Motivation 26, 96, 97, 118, 119, 124, 128, 350, 351, 352, 353, 354, 356, 357, 359, 368, 452, 497
 - extrinsische 30, 357
 - intrinsische 30, 357, 497
- Motivationsgewinne bei Gruppenarbeit 497
- Motivationsverluste bei Gruppenarbeit 497
- Motivbefriedigung 515
- Motive 512, 513, 515, 519
- Motivierung 350, 351, 354, 355, 356, 357, 360, 364, 367, 368
- Motivierungspotentiale 512, 513, 514, 515, 516, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525
- Multimodales Interview 446
- Multimodalität 47
- Multitrait-Multimethod-Analyse 619
- Muskelentspannung 570
- Muskelrelaxation 570
- Mythos des goldenen Zeitalters 17

- Nachwuchskräfte 75, 76
- Netzwerkorganisation 324
- neue Bundesländer 28, 30
- neue Formen der Aufbau- und Ablauforganisation 35
- Neurotizismus 112, 113, 114, 125
- Nicht-Arbeit 19
- nomologisches Netzwerk 619
- nonverbale Signale 470
- Normalbiographie 233
- Nutzenanalyse 641, 645, 646, 647

- Brodgen-Cronbach-Gleser-Modell 642, 643, 644, 647
- ökonomische Nutzenanalyse 618, 640, 647
- Schätzung von SDy 645
- Taylor-Russell-Modell 642, 647
- Nutzenschätzungen 419, 420

- Offenheit 112, 113, 114
- öffnende Gesprächstechniken 462
- ökonomische Determinanten 223
- One-to-one Interviewsimulationen 274
- online-Bewerbung 79
- online-Rekrutierung 77
- operantes Konditionieren 334
- Organisation 18, 23, 25, 29, 30, 32, 35, 38, 39, 319
- virtuelle 35
- Organisationskultur 216, 225, 226, 227, 228, 229
- Organisationspsychologie 1, 4, 5, 6, 7, 10, 11
- organizational citizenship behavior 9
- Orientierungsaufgaben 276
- Ought goals 455, 460
- Out-group 267, 273
- Outdoor Training 267, 268, 276, 283
- Outplacement 593, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 613

- Partizipation 358, 488
 - bei Gruppenarbeit 488
- Passung 217, 222
- Patensystem 226
- Payoff-Funktion 641, 643, 644
- Pensionierung 607, 608, 609, 610, 611, 613
- Pensionierungsbankrott 608
- Personal 5, 6
- Personalauswahl 65, 69, 83, 85, 93, 135, 175, 313, 339, 560, 562, 563, 577, 582
 - verfahren 65, 80, 82
- Personalauswahl (bei Gruppenarbeit) 489
- Personalberatung 70
- Personalentscheidung 618, 625, 626, 627, 647
- Personalentwicklung 313, 321, 325, 339, 460, 467, 560, 581
 - wissensorientierte 247, 248, 256, 259, 260
- Personalentwicklung bei Führungskräften 321
- Personalersatzbedarf 64
- Personalfragebogen 176, 179, 180, 183, 184, 187
- Personalmanagement 5
- Personalmarketing 64, 65, 76
- Personalpsychologie 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
 - Aufgaben 4
 - differentialpsychologische Orientierung 6
 - Doppelperspektivität 5
 - Gegenstandsbereich 5

- Innovationen 8, 9
 - naturwissenschaftliche Orientierung 6, 7
- Personalselektion 329
- Personalwesen 1, 5, 10, 11
- Persönliche Kontakte 70
- persönliche Zeit 20
- Persönlichkeit 217, 218, 219, 223, 234, 236
- Persönlichkeitsentwicklung 266, 267, 270, 276, 277, 281, 282, 512
- persönlichkeitsförderlich 24
- Persönlichkeitstypen 221, 222
- Perspektivlosigkeit 595, 596
- Planspiele 76, 267, 268, 274
- Plazierung 618, 626, 628, 630
- ponos 16
- Positionsmacht 335
- positive Selbstdarstellung 125
- Postkorb 136, 143, 144, 156, 164, 165, 167
- Postmaterialismus 26, 27
- Potentialanalyse 339
- Potentialbeurteilung 457, 464
- PPM 516, 520, 521, 522, 525
- Prädiktor 621, 623, 625, 626, 627, 629, 630, 643, 644, 646, 647
 - Kompensationsmodell 626
 - Konfigurationsmodell 627
 - Prädiktorkombination 626
- Praktikabilität 420, 421
- praktisches Wissen 108
- Präsentation 137, 145, 146, 156, 157, 164, 166
- Präzisierung des Erfolgskriteriums 340
- primäre Bewertung 565
- „Problem-solving“-Stil 458
- Problemlösungsprozeß 547, 550
- Produktivitätsverbesserung 511, 524
- Profitcenter 35
- Projektorganisation 35, 324
- prosoziales Verhalten 379
- Protegé 270, 271, 272
- Prozeßanalyse 267, 270
- Prozeßfeedback 452
- psychische Gesundheit 218, 236
- psychische Stabilität 459
- Psychologische Kontrolldimensionen 218
- Psychologische Tests 82, 83
- Psychologischer Kontrakt 379

- Qualifikation 600, 601, 604, 605, 606, 607
- Qualifikationen
 - fachübergreifende 248
- Qualifikationsniveau 68, 71, 74
- Qualitätszirkel 299, 300, 308, 510, 511
- quasi-rationale Methode 191
- Quellen arbeitsanalytischer Information 48

- Rahmenbedingungen von Innovationen (allgemeine) 290, 292, 293, 308
- Rangordnungsverfahren 412, 413, 414, 421

- direkte Rangreihe 413, 421
- Paarvergleich 413, 421
- Quotenvorgabe 413, 425
- Sequentielle Prozentrangskala 413, 414
- Verhaltensrangprofil 413, 414
- Raumverhalten 537, 538
- Reaktion auf Arbeitslosigkeit 592, 594
- realistische Tätigkeitsvorausschau 65
- Referenzen 176, 178, 179, 180, 183
 - reference check 183
- Reflexion 267, 268, 270, 277, 282
- Reformation 17
- regressionsanalytischer Ansatz 189, 190
- Rekrutierung 64, 540, 541
 - informell / formell 70
- Rekrutierungsprozeß 65, 84
- Rekrutierungsstrategie 71
- Reliabilität 400, 416, 417, 421, 457
- Replacement 602
- resignative Zufriedenheit 352
- Ressourcen 25, 566, 567, 568, 569, 571, 576, 578, 579, 580, 581, 582
- restriktive Arbeitsbedingungen 218
- riskantes Verhalten 580
- Rollenambiguität 578
- Rolleninnovations-Modell 300, 301
- Rollenklärung 450, 451, 464
- Rollenkonflikte 578
- Rollenkonfusion 457
- Rollenspiel 136, 137, 146, 147, 148, 157, 164, 168, 267, 269, 274, 280, 281
- Rollenverhandeln 451
- Rückmeldung 358, 359, 360, 361, 363
- Ruhestand 217, 232, 590, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 614
- S-O-R-K-Paradigma 334
- Sachinformationen 436, 449, 450
 - Austausch von 449, 450, 465, 476
- „sample“-Ansatz 136, 167, 168
- Scheinselbständigkeit 35
- Schlüsselergebnisse 52
- Schriftproben 82
- sekundäre Bewertung 566
- Selbst- und Fremdselktionsprozesse 23
- Selbständige 38
- Selbstbeobachtung 362, 363, 368
- Selbstbewertung 362, 363, 364, 368
- Selbstbewußtsein 567, 572, 573
- Selbstinstruktionen 570
- Selbstinstruktionstechniken 248, 249
- Selbstkongruenz 462
- Selbstkonzept 69, 218, 223, 224
- Selbstkonzepttheorie 223
- Selbstorganisation 512, 524, 526
- Selbstreaktion 362, 363, 368
- Selbstregulation 353, 362, 363, 364
- Selbstselektion 464
- Selbstsicherheitstraining 571, 580
- Selbststeuerung 268, 273, 283
- Selbsttötung 595
- Selbstvertrauen 352, 356, 359, 379, 572
- Selbstwert 459
- Selbstwertgefühl 594, 595, 596
- Selbstwirksamkeit 358, 359, 360, 361, 363, 577
- Selbstwirksamkeitserwartung 283
- Selbstwirksamkeitsüberzeugungen 379
- Selektion 217, 223, 618, 625, 626, 627, 628, 629, 642, 643, 646, 647
- Selektionshypothese 217, 595
- Selektionsverfahren 321
- Self-monitoring 125
- Semantische Informationsdistanz 450
- Sender 434, 435
- senderorientierte Ansatzpunkte für eine gelingende Kommunikation 441
- Sicherheitsmanagement 578, 580, 581, 582
- „sign“-Ansatz 136, 161
- simulationsorientierte eignungsdiagnostische Verfahren 136, 137, 142, 145, 148, 152, 166, 168
- Simulationsprogramme 252, 253, 255
- Situationsgestaltung 340
- situative Frage 541
- Skalenbildung 186, 187, 191, 193, 207
- soziale Einflußprozesse 319
- soziale Erwünschtheit 127
- soziale Interaktion 434
- soziale Kompetenz 23, 329
- soziale Kompetenzen 269, 277, 567
- soziale Kontakte 590, 592, 608, 610, 612, 614
- Soziale Lerntheorie 268
- soziale Stressoren 569, 571, 578, 579
- soziale Unterstützung 543, 567, 578, 592, 594, 613
- soziale Validität 464
- soziales Klima 67
- Sozialisation 29, 30, 65, 213, 215, 216, 217, 225, 226, 229, 230, 231, 236 durch Arbeit 23
 - organisationale 213, 225, 229, 230, 231
- Sozialisationseffekte 216, 219
- Sozialisationshypothese 217
- Sozialkompetenz (siehe soziale Kompetenz) 494
- und Gruppenarbeit 494
- Sozialtechnologien 339
- Spezialistenpositionen 75
- Spitzenpositionen 75
- Stellenanzeigen 69, 70, 72, 73, 74, 76, 77, 79
 - Gestaltung 73
- Streß 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 574, 575, 576, 577, 578, 592, 596
- Streßbewältigung 570, 571
- Streßkonzepte 568
- Streßmanagement 568, 569, 570, 571, 577, 582
- Stressoren 25, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 577, 578, 579, 581, 582
- Streßreaktionen 565, 568, 569, 582
- Streßtoleranz 577
- Strukturcharakteristika 515
- strukturiertes Rollenspiel 147, 148
- Studien zur Unternehmerpersönlichkeit (Kritikpunkte) 304
- Subgrouping 192, 193, 194
- Survey Feedback 376
- symbolisches Management 334
- Symmetriegebot 49
- Symmetriehypothese 124
- Synergie 553
- systematische Personalbeurteilung 337
- Tagebuchmethode 324
- task-attribute matrix 53
- Tätigkeitsspielraum 23
- Teamentwicklung 266, 267, 269, 270, 276, 283, 553, 554
 - internationale 552
 - kultursensitive 553
- Teamfähigkeit 266
- Teamfähigkeit (siehe Sozialkompetenz) 494
- Teilzeitarbeit 603, 604, 605, 613
- Telearbeit 35, 36
- „Tell and sell“-Stil 458
- Themenzentrierte Interaktion 462
- Trainierbarkeitstest 139
- Training 361, 635, 636, 637, 638, 639, 640
 - Effektebenen von Trainings 636, 637
 - Randbedingungen von Trainings-transfer 635, 636, 646
 - Transfer 636, 637
- Trainingsmethode 552
- Transfer 270, 275, 276, 281, 283
- Transfer des Gelernten 322
- Trennungsgespräch 599
- Tüchtigkeitsführer 333
- Tutorielle Systeme 248, 252
- typische Leistung 139, 166
- Übungsfirmen 248, 255, 256
- Unfälle 560, 561, 562, 563, 581
- Unternehmensberatung 73, 74
- Unternehmensführung 319
- Unternehmenskultur 340
- Unternehmerisches Handeln 301, 304
- Unternehmerpersönlichkeit 290, 293, 301, 304, 306
 - Ambiguitätstoleranz 295, 303
 - Leistungsmotiv 303
 - Locus of Control 303
 - persönliche Autonomie 303
 - soziale Unterstützung 303
 - Typ-A-Verhalten 303
- Unterstützung 567
- Unterstützungseinrichtungen 592, 593, 613
- Ursachen-Attribution 592, 594, 613
- Urteilsprozeß 422
- Urteilstendenzen 414, 418, 419, 420, 421, 423, 427
 - Korrelations- 418, 419
 - Mittelwerts- 418, 421
 - Streuungs- 418, 421
- Valenz 354, 355, 356, 357, 368
- Validierung 618, 624, 631
- Validität 408, 416, 417, 421, 424

- Inhaltsvalidität 619
 konkurrente Validität 619
 Konstruktvalidität 619, 620, 622, 623
 Kontentvalidität 619, 623
 kriteriumsbezogene Validität 618, 619, 620
 prognostische Validität 619, 644
 Validitätsgeneralisierung 8, 11, 103, 106, 128
 Value-in-diversity-Hypothese 546
 Verbesserung der Kooperation in multikulturellen Arbeitsgruppen 552
 Verfahren der Arbeitsanalyse 57
 Ability Requirement Scales 55
 arbeitsplatzspezifische 57
 arbeitsplatzübergreifende 51
 Aufgabeninventare 51
 Critical Incident Technique 51
 Fragebogen zur Arbeitsanalyse 51
 J-Koeffizient 56
 Personality-Related Position Requirements Form 57
 Synthetisierung eigenschaftsbezogener Anforderungsprofile 55
 Verfahren zur Erfassung von Regulationshindernissen 569
 Verfahrensgerechtigkeit 365, 366, 367
 Verfahrenskombination 122, 123
 Verfälschung 182, 195, 206
 Verfälschung von Tests 119, 124, 125, 126
 verhaltensbezogene Reaktionen 456
 Verhaltensgitter 332
 Verhaltensmaße 400
 Verhaltensmodifikation 266, 267, 273, 281, 282, 283
 Verhaltensmodifikation der Geführten 334
 Verhandlungsstil 537, 538, 552
 Verordnung über gefährliche Stoffe 24
 Verständigungsprobleme 548, 549
 Verteilungsgerechtigkeit 38, 365, 366
 Vertikale Prozentmethode 188
 Verträglichkeit 112, 113, 114, 125
 Videokonferenz 503
 Videounterstütztes Feedback 269
 VIE-Theorie 353, 354, 355, 357
 vita activa 17
 vita contemplativa 17
 Vorbereitungskurse auf den Ruhestand 608, 611, 612, 613
 Vorschlagswesen 299, 300, 308
 Vorstellungsgespräch 82
 Vroom-Yetton-Modell 337
 Wahlzwangverfahren 414, 421
 Wandel der Werte 26
 Weiterbildung 606, 607
 Wert 354, 355, 356, 357
 Werte 25
 werteorientierte Personalarbeit 30
 Wertetypen 29
 Wertewandel 26, 28, 35, 39
 Werthaltungen 536, 537, 547
 Wertorientierungen 67
 Wiederbeschäftigung 594, 601, 602
 Wiedereingliederung 601, 604, 606, 607, 613
 Wiedereingliederungsmaßnahmen 545
 Wiedereinstieg 604, 605
 Wille 353, 354, 359
 Wirksamkeit 618, 631
 Wirtschaftlichkeit 618
 Wissen 108, 109, 110
 wissenschaftlich begründete Handlungsempfehlungen 339
 Wissenserwerb 242, 243, 244, 247, 248, 250, 251, 252, 259
 work activity-Forschung 326, 327
 World Wide Web 77, 78, 79, 80
 Zeitdruck 566, 567, 571, 579
 Zeitkonzept 537, 538
 Zeitverständnis 538
 zentrale Lebensinteressen 28
 Zielbindung 358, 359, 360
 Ziele 350, 351, 353, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 368, 500, 501
 Zielkonflikte bei Gruppenarbeit 500
 Zielorientierung 513, 516, 519
 Zielsetzung 445, 449, 451, 454, 455, 456, 464, 465, 476, 500
 bei Gruppenarbeit 500
 Zielvereinbarung 358, 360, 361, 466, 500, 517, 518, 523, 525, 526
 bei Gruppenarbeit 500
 Zielvereinbarungstraining 517
 Zufriedenheit 350
 Arbeits- 374
 Ergebnis- 379
 klimatische 380
 System- 379
 Zufriedenheitsfacetten 33